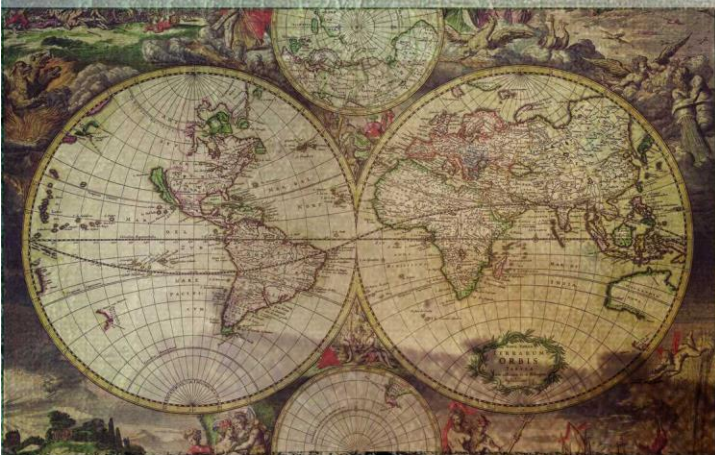


DANUBIUS NOSTER

2024/3.



PEDAGÓGIAI ÚJTÁSOK ÉS MÓDSZERTANI KIHÍVÁSOK
AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

DANUBIUS NOSTER

XII. évfolyam, 2024/3. szám

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

Főszerkesztő:

Bordás Sándor

Szerkesztők:

Bakonyiné Kovács Bea, Pogány Csilla,
Tóth Sándor Attila

Szerkesztőbizottság:

Prof. Dr. Bacsó Róbert PhD,

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna, Beregszász)

Prof. Mag. Dr. Heidelinde Johanna Balzarek, Dipl. Päd.,

Alsó-ausztriai Pedagógiai Főiskola (Ausztria, Baden)

Prof. Dr. sc. Emina Berbić Kolar PhD,

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

Dr. Debrenti Edit PhD,

Partiumi Keresztény Egyetem (Románia, Nagyvárad)

Dr. habil PaedDr. Dobay Beáta PhD,

Selye János Egyetem (Szlovákia, Komárom)

Dr. Horák Rita PhD,

ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia, Szabadka)

Prof. Dr. Kárpáti Andrea PhD,

Budapesti Corvinus Egyetem (Magyarország, Budapest)

Dr. Medve Zoltán PhD,

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

Dr. Viola Tamášová PhD,

DTI Egyetem (Máriatölgyes, Szlovákia)

Szakmai lektorok:

Babity Mária, Bakonyiné Kovács Bea, Balázs József Tamás, Bordás Sándor,

Győrfi Tamás, Huszár-Samu Nóra, Kosóczki Tamás, Simon Dóra,

Szőcs Krisztina, Tóth Sándor Attila, Zalay Szabolcs

Nyelvi lektor: Ladányi Éva

Lapalapító: Majdán János

Lapterv: Tibola Vera

Kiadja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja

Felelős kiadó: az Eötvös József Főiskola rektora

Szerkesztőség: 6500 Baja, Szegedi út 2.

Telefon: +36 79 524-624

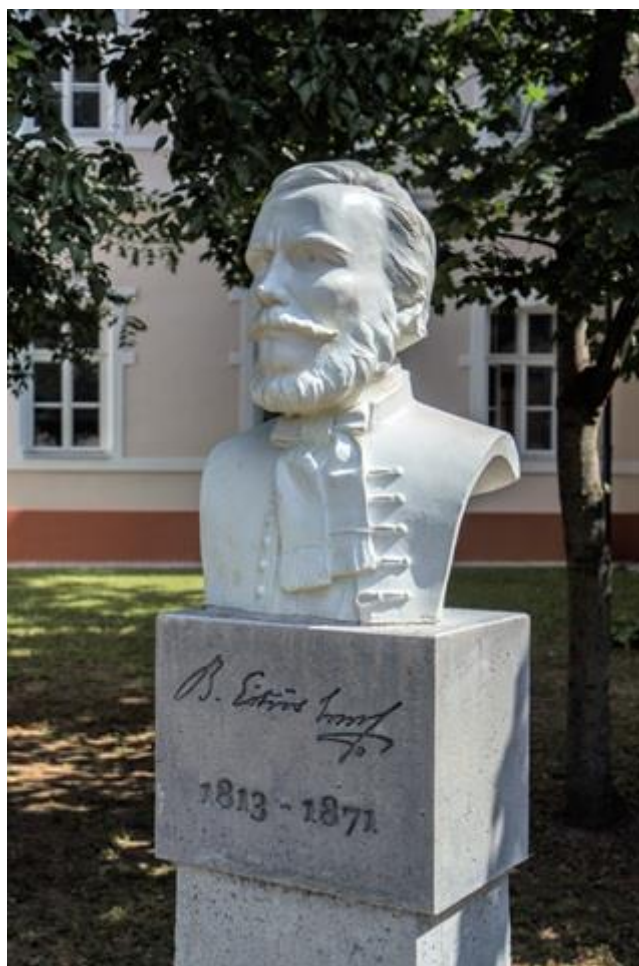
HU ISSN 2064-1060



Eötvös József Főiskola

TARTALOM

ELŐSZÓ	3
Bence Erika–Ispánovics Csapó Julianna: ÚJ ÉRTELMEZÉSI MODELLEK AZ IRODALOMOKTATÁSBAN AZ AKTUÁLIS VAJDASÁGI GYAKORLAT	5
Bernhardt Renáta: GYÓGYPEDAGÓGUS-JELÖLTEK NÉZETEI A TANULÁSRÓL A KÉPZÉS BEMENETI SZAKASZÁBAN	29
Cserné Adermann Gizella: AZ OKTATÓI ELVÁRÁSOK SZEREPE A TANÍTÁSI-TANULÁSI MÓDSZEREK MEGVÁLASZTÁSÁBAN	41
Fajt Balázs–Bellók Bernadett: HIBAJAVÍTÁS AZ IDEGENNYELV-ÓRÁN SZORONGÓ KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK	59
Fehér Ágota: A GYERMEKI ÉRDEKLŐDÉS ÉS SZEREPE AZ INTUITÍV-BELEÉLŐ MÓDSZER ESZKÖZTÁRÁBAN	71
Gilányi Magdolna: RAJZOLT FOTOGRAFIA MINT TÖRTÉNETI FORRÁS TURI LILLA: <i>AMIRE EMLÉKSZEM</i> CÍMŰ MŰVÉNEK BEMUTATÁSA	85
Huszár-Samu Nóra: A RECIPROK TANÍTÁSI MÓDSZER OSZTÁLYTERMI GYAKORLATA: A PROXIMÁLIS ZÓNA JELENLÉTE A TANÓRAI INTERAKCIÓKBAN	97
Ladányi Éva: A HELYESÍRÁS-TANÍTÁS JELENTŐSÉGE ÉS CÉLJAI A TANÍTÓ-KÉPZÉSBEN	107
Lehmann Miklós: TÁRSAS KOMPETENCIA A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA ALKALMAZÁSÁHOZ	115
Magyar Ágnes: JÓ GYAKORLATOK AZ OLVASÓVÁ NEVELÉSBEN	125
Pap Ferenc–Szetey Szabolcs–Lehoczky Mária Magdolna–Fehér Ágota: ERKÖLCSI NEVELÉS A TEHETSÉGGONDOZÁS SZOLGÁLATÁBAN	139
Pogány Csilla: AZ <i>EGYÜGYŰ MISÓ</i> CÍMŰ MESE JELKÉPEKBE KÓDOLT TITKOS ÜZENETE	157
Szabó Áron: BRONZ ÉS BETON TRANSZFORMÁCIÓJA A KORTÁRS KÉPZŐMŰVÉSZETBEN ÉS A MŰVÉSZETI OKTATÁSBAN	163
Szabó Norbert–Nagyné Árgány Brigitta: A ZENEI KÖZLÉS FEJLETTSÉGI SZINTJÉNEK VIZSGÁLATA ELSŐÉVES CSECSEMŐ- ÉS KISGYERMEKNEVELŐ, ÓVODAPEDAGÓGUS ILLETVE TANÍTÓ ALAPSZAKOS HALLGATÓK KÖRÉBEN	169
Tóth Sándor Attila: A GÖRÖG-RÓMAI MITOLÓGIA TANÍTÁSA KÉPZŐMŰVÉSZETI ALKOTÁSOK SEGÍTSÉGÉVEL	189



Eötvös József mellszobra

Szabó Áron szobrászművész alkotása az Eötvös József Főiskola udvarán.

ELŐSZÓ

A bajai Eötvös József Főiskola hosszú évtizedek óta otthont ad s előmozdítója, szorgalmazója a tantárgy-pedagógiai konferenciáknak. Az intézményben öt-évente megrendezendő esemény 2024. április 10–11-én várta a pedagógiai újítsókkal s a szakmódszertannal foglalkozó előadókat. A tanítóképzésben, hiszen az osztálytanító sokféle tárgyat tanít, elengedhetetlen a tantárgy-pedagógia elméleti lehetőségeinek számbavétele, s gyakorlati kivitelezésének bemutatása, eszmecseréje, amelyre e konferencia nyújtott lehetőséget. Egyébként a tantárgy-pedagógia a pedagogikum azon része, amely egy-egy tudomány-, illetve szakterület megtaníthatóságával foglalkozik, vagyis, az átadás minél magasabb szintű megvalósításával. E taníthatóság kérdése a konferencia szempontjából is kettős: részint az oktatók hallgatókkal foglalkoznak, a tananyag megértetése tantárgy-pedagógiai kihívás, másrészt, szakmódszertani órák keretében fel kell készítenünk a hallgatókat a szak- és tantárgy megtanításának lépéseire.

A konferencia célkitűzése is hagyományosan sokrétű, ahogy ezt az előadások is bizonyították. A rendezvény a tudományos és szakmai tanácskozáson túl kulturális eseményekben is bővelkedett (tárlatvezetés a Kortárs Galériában [Kelen Áron sajtófotós *Kontextus nélkül* című kiállítása – bemutatta dr. Marczin István kurátor], városnézés stb.).

A tanácskozást az EJJ rektora, dr. Szilágyiné dr. Szinger Ibolya nyitotta meg, majd a résztvevőket a rendezvény fővédnöke, dr. Varga-Bajusz Veronika, felsőoktatásért felelős helyettes államtitkár és dr. Maruzsa Zoltán köznevelési államtitkár köszöntötte. A konferencia hagyományosan plenáris előadásokkal indult, ahol prof. dr. Józsa Krisztián, egyetemi tanár (Szegedi Tudományegyetem, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem) az iskola világáról tartott előadást (*Iskolakezds – Tények. Sikerek? Kudarcok? címmel*), majd prof. dr. Csikos Csaba, egyetemi tanár (Szegedi Tudományegyetem) a matematikaoktatás vizualitásáról (*Vizuális reprezentációk szerepe a matematikai gondolkodás fejlődésében*).

A plenáris előadásokat szekció-előadások követték. Az előadók április 10-én kilenc szekcióban adhatták elő tudományterületükhöz tartozó módszertani előadásait. Ezek a művészeti nevelés és oktatást, az anyanyelvi nevelést és tantárgy-pedagógiáját, a pedagógia, a pszichológia és a metodika területét, a matematikai nevelést, a nyelvpedagógiát, a sporttudományt, valamint a gazdaságtudományt és ezek nevelési aspektusait foglalták magukba, s ugyanígy másnap a pedagógia, a pszichológia, a nyelvpedagógia és a gazdaságtudomány szekciója értekezett a tudományterületek szakmódszertani világáról magyar, horvát és angol nyelven. Összesen hatvanhat előadó mutatta be kutatási témáját a tantárgy-pedagógia szempontjából, a nevelés-oktatás kérdéseinek újszerű megközelítésmódjait keresve.

Úgy gondoltuk, e nagyszabású esemény nemcsak dokumentációval, fényképekkel örökítendő meg, hanem lehetőséget kínáltunk a Főiskolán működő tudományos folyóiratban, a *Danubius Noster*-ben az előadók tudományos közleményei megjelentetésére. Így e lapszám tanulmányai részint az esemény megörökítése szempontjából, másrészt a tantárgy-pedagógiai gondolatok továbbadása szempontjából kapcsolódnak a nagyszabású konferenciához. Ennek

figyelembevételével fogalmaztuk meg publikációs felhívásunkat, amely lehetővé tette a konferencián előadás formájában elhangzott, illetve az ott el nem hangzott témák, felvetések tudományos kidolgozását s az itt közölt tanulmányok megjelenését, valamint a konferencián nem szereplő szerzők megjelenését folyóiratunkban. Így kapott helyet e lapszámban a Bence Erika–Ispánovics Csapó Julianna szerzőpáros tanulmánya a vajdasági irodalomoktatás gyakorlatának vizsgálatáról (*Új értelmezési modellek az irodalomoktatásban – Az aktuális vajdasági gyakorlat*), Bernhardt Renáta dolgozata a gyógypedagógus-jelöltek tanulási nézeteiről (*Gyógypedagógus-jelöltek nézetei a tanulásról a képzés bemeneti szakaszában*), Cserné Adermann Gizella írása az oktatói elvárásokról (*Az oktatói elvárások szerepe a tanítási-tanulási módszerek megválasztásában*), Fajt Balázs–Bellók Bernadett szerzők tanulmánya az idegennyelv-órák hibajavításáról és a szorongásról (*Hibajavítás az idegennyelv-órán. Szorongó középiskolás diákok*). Fehér Ágota az intuitív-beleélő módszert vizsgálta a tanításban (*A gyermeki érdeklődés és szerepe az intuitív-beleélő módszer eszköztárában*), Gilányi Magdolna a Rajzolt fotográfia mint történeti forrás című írása, amelyben Turi Lilla, Amire emlékszem című művét mutatja be, Huszár-Samu Nóra tanulmánya a reciprok tanítási módszerről (*A reciprok tanítási módszer osztálytermi gyakorlata*), Ladányi Éva dolgozata a helyesírás-tanításnak a tanítóképzésben betöltött szerepéről (*A helyesírás-tanítás jelentősége és céljai a tanítóképzésben*). Lehmann Miklós pedig a mesterséges intelligencia társas kompetenciáit vizsgálja (*Társas kompetencia a mesterséges intelligencia alkalmazásához*). Magyar Ágnes az olvasóvá nevelés gyakorlatát elemzi (*Jó gyakorlatok az olvasóvá nevelésben*). A Pap Ferenc–Szetey Szabolcs–Lehoczky Mária Magdolna–Fehér Ágota szerzői négyes az erkölcsi nevelés és a tehetséggondozás összefüggéseiről értekezik (*Erkölcsi nevelés a tehetséggondozás szolgálatában*), Pogány Csilla pedig a mese jelképrendszerére hívta fel a figyelmet (*Az együgyű Misó című mese jelképekbe kódolt titkos üzenete*). Szabó Áron a bronz és a beton transzformációjáról ír a művészeti oktatás területén (*Bronz és beton transzformációja a kortárs képzőművészetben és a művészeti oktatásban*), a Szabó Norbert–Nagyné Árgány Brigitta szerzőpáros témája pedig a zenei nevelés megvalósulása az elsőéves csecsemő- és kisgyermek-nevelő hallgatóktól a tanító szakosokig: *A zenei közlés fejlettségi szintjének vizsgálata az elsőéves csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus és tanító alapszakos hallgatók körében*. Végül Tóth Sándor Attila a görög-római mitológia tanításának lehetőségét vizsgálja képzőművészeti alkotások bevonásán keresztül a tanítók magyar nyelv és irodalom tantárgyi műveltségterületén: *A görög-római mitológia tanítása képzőművészeti alkotások segítségével*.

Jó szívvel ajánlhatók e kötet írásai a tantárgy-pedagógia és a módszertan iránt érdeklődőknek.

Tóth Sándor Attila

Bence Erika–Ispánovics Csapó Julianna**ÚJ ÉRTELMEZÉSI MODELLEK AZ
IRODALOMOKTATÁSBAN¹
AZ AKTUÁLIS VAJDASÁGI GYAKORLAT****1. Programok, tantervek, tankönyvek**

A múlt század utolsó évtizedének politikai és gazdasági válsághelyzeteit követően, amikor esetlegesség és a múlt örökségének módosított továbbvitele határozta meg az irodalomoktatást a vajdasági magyar iskolák kisebbségi tagozatain, csak a kétezres évek első évtizedében jelentkezett reális igény az általános és középiskolai oktatási programok és tantervek reformjára. Az első posztoszocialista tantervmódosítási hullám mégis csak 2007–2008 táján érte el az iskolákat. Ennek az egyik hátulütője az volt, hogy az egyes, végképp alkalmazhatatlanná vált; nemcsak elvi, hanem tartalmi és módszertani szempontból is alkalmatlan tankönyvek cseréje megelőzte az új programok érvényessé válását, mivel az Oktatásügyi Minisztériumot is érintő többszörös politikai változások és kádercserék (például a hivatalban levő miniszter lemondása vagy leváltása) miatt az új programokat csak többszöri nekifutásra sikerült legitimálni.

A 2006-ban a belgrádi tankönyvkiadó által megjelentetett hetedikes magyar olvasókönyv² és olvasási munkafüzet³ például a régi tantervi korpuszhoz volt kénytelen igazodni – legalábbis a törvény által előírt mértékben⁴ –, noha a szerző elvi és módszertani, sőt esztétikai szempontból is igyekezett teljes mértékben megújítani a tankönyvi koncepciót.⁵

A 2009-es új olvasókönyvből és olvasási munkafüzetből álló tankönyvcsomag – noha időközben módosultak és érvényt nyertek az új tantervi programok – sajátos módon, s feltehetően kiadói megfontolásokból⁶ csak a korábban kiadott módosított változata lett, ami valójában nem tartalmi vagy elvi, hanem külső, szerkesztési változásokat/változtatásokat jelentett.

¹ Mind az első, mind a második társszerző tankönyvíróként is részese a vajdasági magyar irodalomoktatás utolsó két évtizedében zajló folyamatoknak, sőt, az első szerző tagja volt valamennyi tantervírói munkacsoportnak is, amit az illetékes minisztérium, illetve a Magyar Nemzeti Tanács a vonatkozó oktatási programok módosítására, illetve újraalkotására létrehozott. A munkacsoportok működését és gyakorlatát megvilágító belső információk innen származnak, miként a kritikai észrevételek is elsősorban, de nem kizárólag az ő álláspontját tükrözik.

² BENCE Erika: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. 2006. (A továbbiakban: BENCE 2006)

³ BENCE Erika: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára*. Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. 2006a. (A továbbiakban: BENCE 2006a)

⁴ Ez akkoriban mintegy harminc százalékos eltérést jelentett az érvényes tantervi szövegkorpusztól.

⁵ BENCE Erika: *Tanári kézikönyv az irodalom tanításához az általános iskolák 7. osztályában*. Beograd: Zavod za udžbenike. 2007. (A továbbiakban: BENCE 2007).

⁶ A régi, még a szocialista korszak irányelveit és szellemiségét hordozó tankönyveket ugyanis 2006-ban, az új tankönyvcsomag megjelenésével már kivonták a forgalomból. Az olvasókönyvből, olvasási

A később még két (tehát összesen három) kiadásban napvilágot látott olvasókönyv⁷ és a két kiadást megért olvasási munkafüzet⁸ ugyanis a korábbi tankönyvek egyszerűsített, kevésbé elnéző módon fogalmazva: „lebutított” változata lett – legalábbis az olvasókönyv esetében. Az előző ugyanis kifejezetten magas esztétikai és képi minőséggel párosította az új tartalmakat: az ún. műnyomó papírra szedett szöveghez modern, színes és az európai kultúratörténet, a művészeti hagyomány kiemelkedő alkotásait bemutató illusztrációs anyagot kapcsolt. Ennek eredménye egy albumszerű kiadvány volt, ami nemcsak a tanulók irodalmi ismereteit, hanem esztétikai érzékét és képzőművészeti tájékozottságát, ízlését is fejlesztette. A módosított változatot viszont „visszatankönyvesítette” a kiadó, mi több, a szocialista korszak ún. „egy lecke, egy olvasmány” típusú beosztásához is visszatért, azaz nem tematikai és szövegértési szempontok szerint járt el szerkesztés közben.

Feltételezhető, hogy egyrészt anyagi megfontolások álltak a döntés mögött, másrészt időközben elkészültek az általános iskola többi felső tagozatát (tehát az ötödikes, hatodikos és a nyolcadikos irodalomoktatást) szolgáló olvasókönyvek és munkafüzetek is, és a kiadó egységes képre törekedett, amely sorból az irodalmi és képzőművészeti album sajátosságait érvényesítő hetedikes olvasókönyv mesze kitűnt volna.

A következő tantervmódosítási hullám tíz év múltán érte el a szerbiai (így a vajdasági) iskolákat, ami szükségzerű és észszerű megfontolások következménye, hiszen egy évtized nemcsak az oktatásügyben és a neveléskultúrában, de a kultúra alakulástörténetében is olyan hosszú idő, amelynek során gyökeresen megváltozhat az irodalom lét- és hatásformájáról való gondolkodásunk, miként az – a 2010-es évek végén keletkezett irodalmi tantervprogramok, legalább is azoknak nagy hányada mutatja – meg is változott.

A szocialista ideológia egyéni törekvéseket elnyomó gyakorlatának „maradványa” ismerhető fel abban a módszerben, ahogy az új tantervek létrejöttét felügyelő intézmények szervezték meg a munkát, megbízva egy koordinátort, aki munkacsoportot hozott létre, miközben a csoportpszichológiai kutatások⁹ már több évtizede bizonyították, hogy – a kommunista elképzelésekkel ellentétben – a csapatmunka során csökken az egyén teljesítménye;¹⁰ a legtöbb esetben az eredmény színvonala is. A csapatmunka ugyanakkor mérsékeli az egyén személyes felelősségét, hatalmi szempontból pedig kiszűri a túlságosan egyéni, eredeti vagy radikális megoldásokat. Ennek szellemében szerveződött a 2018/2019-es tanterv-

munkafüzetből és tanári kézikönyvből álló új csomag pedig jelentős mértékben megfelelt az új tantervi elvárásoknak (BENCE 2006, 2006a, 2007). Ez elsősorban annak volt köszönhető, hogy a tankönyv szerzője az új tanterveket kidolgozó munkacsoportnak is tagja volt.

⁷ Vö. BENCE Erika: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Első, második és harmadik kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2009. 2015. 2018. (A továbbiakban: BENCE 2009, 2015, 2018)

⁸ Vö. BENCE Erika: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára*. Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2013. 2019. (A továbbiakban: BENCE 2013, 2019)

⁹ Ringelmann-hatás. Maximilien Ringelmann úgy vélte, és kutatásai, kísérletei is ezt igazolták, hogy csapatmunka esetén minden ember kevesebb energiát tesz bele a feladatba. (Gulyás, Turcsányi, s.d.)

¹⁰ Erre rimel a Winston Churchillnek tulajdonított mondás: „Ha nem akarsz megoldani egy problémát, alakíts bizottságot!”

írói munka is, amelynek során a munkacsoport tagjainak többsége „kollektív tevékenységként” tekintett az elvégzendő feladatra, ahol az „egyéni meglátásoknak nincs helye”, és a „tantervírás nem az egyéni karrierépítés helye”. A gyakorlat viszont azt mutatja, hogy a munkának addig nincs kézzelfogható eredménye, csak végtelennek tűnő megbeszélések és egyeztetések sorozatából áll, amíg valaki ténylegesen fel nem veszi a munkát, meg nem írja legalább a fő részeket, azaz a feldolgozandó korpuszt és az értelmezési modelleket tartalmazó egységeket, elfogadva ezáltal jó vagy kevésbé jó vízióját a munkacsoporttal.

Az oktatási reformok a jelölt térségben általában mérsékelt intenzitással és sikerrel mennek végbe. Az említett évtizedben zajló ilyen irányú történéseket – legalábbis a középiskolai reformok tekintetében – akadályozták, illetve késleltették az oktatásügyi miniszter pozícióját érintő többszöri személycserék. Az általános iskolai magyar nyelvű irodalomoktatást megreformáló új tervek így is viszonylag gyorsan elfogadásra kerültek, míg a gimnáziumi és a művészeti középiskolákban előírányozott programok és tantervek, de különösen a szakközépiskolás és a hároméves szakiskolás (inasiskolás) tantervek csak többszöri újrakezdés után nyertek hivatalos legitimációt. Ennek az lett a következménye, hogy míg az általános iskola felső osztályai számára relatíve gyorsan elkészültek az anyanyelvoktatást segítő új irodalmi olvasókönyvek, olvasási munkafüzetek (és a nyelvtankönyvek is), addig a középiskolai irodalmi tankönyvek mind a mai napig nem láttak napvilágot, bár van rá példa, hogy a tankönyv határidőn belül elkészült; kevésbé hatékony gyorsasággal, de végül elfogadásra is került, a kiadását is engedélyezték, mégsem jelenhetett meg.¹¹

A munkacsoportok koordinálásával megbízottak¹² – feltehetően, de nem bizonyíthatóan – minisztériumi utasításra általában nem radikális változtatásokra, hanem csak a tantervek módosítására, frissítésére utasítják a munkatársakat, ami az általános részek (preambulum, curriculum etc.) esetében bizonyos szintig hatékonynak is minősülhet, viszont az irodalmi korpusz és értelmezési módszerei szempontjából vitatható érvényű, hiszen egy évtized is bőven elég ahhoz, hogy alapvető szemlélet-, sőt nemzedéki- és korszakváltások menjenek végbe az irodalom létformájában és alakulásrendjében. Kutatásaink során ezeket a kérdéseket is részletező igénnyel vizsgáltuk.¹³

A fentiekben taglalt hozzáállás eredményeként az általános iskola ötödik és hatodik osztályában alkalmazott anyanyelvi program és tanterv valóban csak kisebb módosítások alá esett; a vonatkozó felsős programok kidolgozására felállított munkacsoport nem minden tagja vett részt benne, és belelátása sem volt a munka folyamataiba. Ez különösen a hatodikos tanterv és a reá épülő tankönyv

¹¹ A probléma vizsgálatának, elemzésének és bemutatásának a tanulmány külön alfejezetet szentel.

¹² Hogy mennyire fontos a koordinátorok és a megbízottak szakmaisága és tájékozottsága, jól mutatja az általános iskolai negyedikes magyar irodalmi tantervi korpusz elrendezettsége – mint negatív példa. A feldolgozandó szövegeket ugyanis a „vers”, a „próza” és a „dráma” címek alá sorolták, összesen ezáltal a formai és a műnemi kategóriákat. És noha az általános iskola negyedikesének – hiszen a tantervek nem is a tanulók számára készülnek – elvileg nem kell e jelenségeket definiálniuk, a tantervírók gondolkodásáról, az irodalom létformájáról alkotott elképzeléseiről annál erőteljesebb képet fest.

¹³ Eredményeit *Az értelmezési szempontok változásai* című alfejezetben mutatjuk be.

miatt volt kérdéses eljárás, mivel az előző időszakban kiderült, hogy a legtöbb hiányosságot és vitatható jelenséget épp ez a program és a reá épülő tankönyvek vetették fel. Leginkább kifogásolható sajátossága az a megközelítési mód, amely révén az irodalmi szöveg olvasását és értelmezését lehetővé teszi. Nemcsak arról van szó, hogy az irodalom életét különálló művek sorozatának gondolja el, hanem hogy ebbe még egyfajta hierarchiát is beépít úgy, hogy a Kosztolányi-életművet kiemeltként kezeli. S legyen valóban ez az életmű a magyar irodalom alakulástörténetének egyik legjelentősebbje, mégsem gondolhatjuk, hogy a tizenkét-tizenhárom éves kiskamasz minden lehetséges kérdésére választ képes adni, miként a „szabadkaiság” mint lokális értelmezési szempont sem minden esetben megszólító erejű.

Hogy a csak kisebb mértékben módosított (ez többnyire néhány¹⁴ kortárs irodalmi szövegnek a sorba illesztését jelenti) tantervprogramokra épülő, először 2019-ben és 2020-ban megjelent olvasókönyvek és olvasási munkafüzetek¹⁵ mégis korszerű koncepció alapján készültek, az nem az említett programoknak, hanem a tankönyvírók személyes hozzáállásának és rugalmas szemléletének köszönhető, s – remélhetőleg – annak is volt hatása, hogy recenzensként és véleményezőként volt rálátásuk – legalábbis a hatodikos könyvek írása során – az időközben elkészült hetedik és nyolcadikos irodalmi tantervekre és modellekre, valamint a hetedik osztályos olvasókönyv is napvilágot látott, amelyben az ötödikes és a hatodikos tankönyvek második társszerzője – az IKT-játékok készítőjeként – ugyancsak részt vett.¹⁶

Az érvényben levő középiskolai magyar nyelvi és irodalmi tanterveknek a 2010-es évek elején/közepén már készültek változatai, amelyeket a korábban említett minisztériumi átrendeződések, illetve az oktatási reform elhalasztása miatt nem alkalmaztak. Majd az évtizedfordulón egy váratlan fordulat a vonatkozó középiskolai tantervek gyors megújítását irányozta elő. Az egykori csoport koordinátorai ekkor vették elő a korábban elkészített, „fiókolt” terveket, s a gimnáziumok első és második osztálya számára írtakat benyújtották az illetékeseknek. Ez

¹⁴ A hatodikos tankönyvben ez tíznél kevesebb szöveget jelent, és nem kapcsolódik értelmezésükhöz a legújabb irodalom felőli megközelítési szempont. Az erre vonatkozó vizsgálatokat a *Régi és új irodalom a tantervekben* alfejezet mutatja be.

¹⁵ ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 5. osztálya számára*. Első kiadás és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2019. 2021. (A továbbiakban: ISPÁNOVICS CSAPÓ, KUKTIN, 2019, 2021)

ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 5. osztálya számára*. Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2019a. (A továbbiakban: ISPÁNOVICS CSAPÓ, KUKTIN, 2019a)

ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 6. osztálya számára*. Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020. 2022. (A továbbiakban: ISPÁNOVICS CSAPÓ, KUKTIN, 2020, 2022)

¹⁶ BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020. 2021. (A továbbiakban: BENCE, KUKTIN, 2020, 2021).

BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára*. Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020a. 2021a. (A továbbiakban: BENCE, KUKTIN, 2020a, 2021a).

nemcsak azért volt problematikus eljárás, mert – a kollektivitás szellemében – tagadja az egyes tervek szerzőiségét és az eredeti koncepciók létét, hanem mert az eltelt több mint fél évtized is hozott olyan változásokat az irodalomról és az alakulástörténetéről szóló gondolkodásunkban, amelyek bevitele fontos lett volna. Emellett nem adott lehetőséget az időközben érvénytelenné vált szempontok korrigálására sem. Legjellemzőbb példája ennek a romantika és a realizmus mint irodalmi irányzatok létformájáról és időbeli hatásáról szóló felfogás megváltozása.¹⁷

2. Módosulások, új oktatási és értelmezési modellek

Természetes, sőt, szükségszerű jelenség, hogy a múlt idővel együtt változik gondolkodásunk, s ezek az átalakulások az irodalom létformájára, értelmezési modelljeire és interpretációira is vonatkoznak. Épp ezért nagyon fontos, hogy a tanterveket releváns időn belül újragondoljuk, megújítsuk, s hogy operatív tanítási programjaink kidolgozását a tanterv értelmezésével kezdjük.¹⁸

A kétezres évek első évtizedében megjelent tankönyvek többnyire nem tartalmaztak hosszabb, az irodalom tanításáról, illetve megértéséről szóló szerzői bevezetőt. Az olvasókönyv és az olvasási munkafüzet is az első fejezet első tanítási egységével kezdődött. Változást az évtized vége, illetve a 2010-es években megjelent újabb kiadások hoztak. Kivétel ez alól az általános iskolák hetedik osztályára vonatkozó *Tanári kézikönyv*,¹⁹ amely tanulmány terjedelmű bevezetővel nyit.²⁰ Ez érthető, hiszen a kézikönyv a tanároknak szól, célja pedig az oktatás hatékonyságának fokozása, amihez az elméleti szempontok és a legújabb trendek ismertetése is szükséges. A 2007-es bevezető ezért leginkább a régi módszerek, mint amilyen az életrajzi alapú megközelítések, illetve az ún. szubsztancialista szemléletek idejét múlt jellegére, oktatásban való alkalmazhatatlanságára hívja fel a figyelmet. E módszertani szemléletváltás kulcsszava a szövegközpontú irodalomértés, hivatkozási alapja pedig Roland Barthes,²¹ Szegedy-Maszák Mihálynak az irodalmi műről mint folyamatosan megtörténő eseményről szóló felfogása,²² illetve a szerző saját kutatásai.²³

¹⁷ Ezt bővebben *A középiskolai tankönyvek és tantervek* fejezet fejti ki.

¹⁸ Vö. BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára*. Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2021. 2023.

¹⁹ Vö. BENCE Erika: *Tanári kézikönyv az irodalom tanításához az általános iskolák 7. osztályában*. Beograd: Zavod za udžbenike. 2007.

²⁰ Ua. 3–6.

²¹ Vö. BARTHES, Roland: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. (Fordította: Babarczy Eszter, Kovács Sándor, Mihancsik Zsófia, Romhányi Török Gábor.) Osiris, Budapest, 1996.

²² Vö. SZEGEDY-MASZÁK Mihály: „Minta a szönyegen”. *A műértelmezés esélyei*. Balassi, Bp., 1995.

²³ Vö. BENCE Erika: *Társzművészetek, rokon diszciplínák a magyar irodalom oktatásában*. In: Szerk.: Dr. BERTÓK Rózsa–BÉCSI Zsófia–FÉBERT Zsófia és mások: *Pedagógusélet. Válság – váltás – változás – változtatás – tolerancia és a globalizáció kérdéskörei a tanári gyakorlatban. Tanulmányok az oktatás köréből*. Ethosz Tudományos Egyesület. Pécs, 2009. 43–50. (A továbbiakban: BENCE 2009) BENCE Erika: *A szövegszerű világtapasztalat jelenségei az oktatásban*. In: Szerk.: BARKÓCZY László–HAJDICSNÉ VARGA Katalin: *Nevelés és társadalom: Hagyomány és megújulás. Képzés és Gyakorlat V*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar. 2011. 76–85. (A továbbiakban: BENCE 2011)

Az általános iskolák 7. osztályában alkalmazott *Olvasási munkafüzet* 2013-as új kiadása is tartalmaz bevezetőt, ami az említett *Tanári kézikönyv* előszavának rövidített változata: módosítás csak annyi esett rajta, hogy a szövegközpontú világértésre vonatkozó törekvéseket egy újabb keletű hivatkozással erősíti meg.²⁴ Az adott időszakban az irodalom oktatásának kulcskérdése volt tehát a hagyományos módszertani megközelítések felülírása és a szöveg értelmezésére fektetett hangsúly. A nyolcadikos olvasási munkafüzet szerzője is ezt a szempontot emeli ki a feladatsorok elé illesztett rövid bevezetésben.²⁵

A fent említett tanári kézikönyv bevezetője még egy fontos szempontot erősít a hagyományos vagy elavult irodalomoktatási szempontok ellenében.²⁶ Ez a szövegközi tapasztalatok, illetve a korrelatív, társművészeti összefüggések szövevényében való értelmezés és irodalomértés módszere, ami a későbbi hetedikes és nyolcadikos irodalmi tantervek projektalapú koncepciójának előképe volt.

2. 1. Az értelmezési szempontok változásai

Egy évtized változásai épp elegendőek ahhoz, hogy a korábban újnak és haladónak gondolt irodalomértési modellek és a reájuk építkező oktatási módszerek is meghaladottnak, kevésbé korszerűnek minősüljenek. Nem véletlen, hogy a 2020-ban megjelent hetedikes *Olvasókönyv* bevezetője – amelyet az első társszerző írt, s amely a szöveg végén megszólítja ugyan a tanulókat is, de inkább a tanárok számára készült – erre, azaz a elvi alapvetések és elgondolások gyors változására hívja fel a figyelmet: „Az érvényben levő nyolcadikos tantárgyprogram, amelynek alapján ez a tankönyv íródott, már nemcsak korpuszt tartalmaz, hanem egy célszerűen félépített koncepció szerint kontextualizálja a jelenségeket: összefüggésekben láttatja az irodalmi szövegeket, amelyeknek fogalomkörébe nem csak a szépirodalom tartozik. Korábban nagy előrelépést jelentett a szövegközpontú irodalomoktatás szemlélete az elavult életrajzi megközelítésekhez viszonyítva, a tantárgy-korrelációk felfedése a kapcsolatokat figyelmen kívül hagyó módszerekkel szemben. De a mai életvezetési struktúrák és a digitális világ kihívásai közepette ezek a módszerek sem elég korszerűek ahhoz, hogy a befogadót, ez esetben az általános iskolás tanulót megszólítsák, értő irodalom- és szövegolvasóvá képezzék és neveljék, ezáltal a körülöttünk levő világ történéseinek és jelenségeinek megértésében segítsék”.^{27,28} Az olvasókönyvhöz társuló *Olvasási munkafüzet* már kettős bevezetővel él, az első a tanároknak szól, amelyben a „választás lehetőségére” irányítja a figyelmet szerzője,²⁹ míg a második, amely a tanulóknak szól, radikális

²⁴ Vö. MÁRFAI MOLNÁR László: *Folyóirat-kultúra*. Létünk, 2011/1. (41.) 49–55.

²⁵ TOLDI Éva: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 8. osztálya számára*. Első és második kiadás. 2008. 2013. 3.

²⁶ BENCE 2007.

²⁷ BENCE, KUKTIN 2020, 2021. 3.

²⁸ Az új tantervekre épülő ötödikes és hatodikos irodalmi tankönyvek szerzői, Ispánovics Csapó Julianna és Kuktin Erzsébet arányosan felosztották egymás között a tanítási egységek megírását. A hetedikes és nyolcadikos tankönyvek valamennyi egységét, így a szerzői bevezető szövegeket is Bence Erika írta. Kuktin Erzsébet az IKT-játékokat készítette.

²⁹ BENCE, KUKTIN 2020a, 2021a, 3.

módon igyekszik változtatni a korábbi gyakorlaton, amelynek értelmében a munkafüzet az olvasókönyv egységeit kiegészítő feladatlapokat és feladatsorokat tartalmaz. Ez a könyv, a tanárokat megszólító első bekezdés üzenete szerint „alternatív olvasókönyvként” is működhet, amelynek „az egyes számú könyv a szöveggyűjteménye”,³⁰ illetve mint a későbbiekben fogalmaz: „Az olvasókönyv rugalmasan közvetíti az érvényes hetedik osztályos magyar nyelvi és irodalmi tanterv szabványait és szövegkorpuszát. A munkafüzet ugyanennek a kiterjesztése, kontextualizációja, más utakat is kínáló és felvető változata”.³¹ A koncepció a kanonizált vagy a sablonos szövegértelmezések téves gyakorlatát próbálja meg kiiktatni, és azt a felfogást kívánja erősíteni, hogy az irodalmi szövegek értelmezése sokféle modell szerint, összefüggések hálózatában lehetséges, azaz irodalomórán is sokféle módon lehet megközelíteni az olvasott és elemzett alkotást. Épp ezért irányított kérdésfeltevések és definiáló eljárások helyett ún. „modelleket” mutat be, amelyek révén megközelíthetővé válhat a többjelentésű irodalmi szöveg egy-egy jelentésrétege. A szerző ezzel korrigálja az előző tantervek kevésbé hatékony és téves irányvonalait, amelyek szellemében a tanterv nem modell- és projektelképzeléseket tartalmaz, hanem kötelező írók és művek listáját, amelyhez ún. választható és ajánlott szövegeket társít.

A korábbi elképzelés mögött az a – gyakorlat nem igazolta – (a tantervíró bizottság egyes tagjai által forszírozott), (ál)naiv meggyőződés húzódik, hogy a tanár majd a „kötelezőn túl” is igyekszik változatos módon bemutatni a témát, az elemzett szöveg működtette jelentéseket: a megismert korszakot, műfajt, formát, alakzatokat etc., s nem csak a teljesítendő feladat (a kimenet) és a kísérettségi tesztre való felkészülés vezérel. A valóság viszont az, hogy egyetlen olyan operatív terv, óravázlat, adat, továbbképzési programok keretében tartott előadás vagy csak utalás sem ismert arra vonatkozóan, hogy valaki élt volna a tananyag kiterjesztésének, gazdagításának, több szempontú megtárgyalásának ezzel a módszerével, s hogy azt bármilyen vonatkozó intézmény preferálta volna. Mi több, a megreformált, azaz 2020-as programtervekre érkezett recenziók szinte „követelők” a világosan elkülönülő „kötelező anyagok” kijelölését.³² Ennek magyarázata a kö-

³⁰ Uo.

³¹ Uo.

³² Anonim: „... szerintem világosan ki kell emelni a kötelező szövegeket, és ajánlani a kiegészítőket. Az útmutató kellene, hogy tartalmazza ajánlasként a tematikus egységeket. A hatodikos tantervben részletezik a RJR-modellt, a hetedikos útmutatóban lenne a helye a Szövegek és kapcsolódási pontoknak, projektmunkának vagy portfólió készítésének. Ebből kifolyólag az útmutatóban arra is ki kellene térni, hogy szerintetek hogyan kellene ezeknek a projekteknek illetve portfólióknak kinézni. Ötletem adni, hogy a tanárok megértsék, hogy mire is gondoltok.” A korpuszt kidolgozó munkatárs erősen felháborodott válasza: „Jó lenne, ha már megértené végre a [recenzens], hogy az, amit én a „kötelező” egység keretén belül kidolgoztam – azokon nem kötelező szövegek, vagy olvasmányok (ahogy régen neveztek) sorát kell érteni, azok jelenségek, témakörök, világértési modellek, összefüggések, „szövevény”-modellek. Elutasítom, hogy ezeket az összefüggéseket és modelleket lebontsuk „kötelező szövegek”-re, és mindent nyomjunk be az ún. modulokba, az útmutatót jelentő megjegyzések rovatba, amellyel a kutya sem foglalkozik”. A recenzens által előírányzott javaslat visszatérést jelent az „egy olvasmány – egy lecke”-típusú irodalomtanítási modellhez, a tanárt pedig felmenti az elsajátítandó ismeret kontextualizálásától. Gyakorlatilag nem kötelezi arra, csak

vetkező: „A KÖTELEZŐ SZÖVEGEN azt értjük, hogy mindenkinek meg kell való-
sítani: falun, városban, jó és rossz diáknak egyaránt, mert erre fognak vonatkozni
a záróvizsga kérdései vagy pár év múlva az évváró TESZT³³ kérdései (erről is be-
szélnék már). Mert NEM KÉSZÜLHET A TESZT A KIEGÉSZÍTENDŐ SZÖVEG-
GEL KAPCSOLATBAN. Mert nem tudni, ki mit választ. A tanárnak is világosan
tudnia kell, hogy mi a kötelező szöveg, meg a diáknak is. Szerintetek a fentieknek
mindegyiknek kötelezőnek kell lenni?”³⁴

Az irodalom oktatásának korszerűtlen eljárásai nagyon mélyen vertek gyö-
keret a vajdasági magyar irodalomoktatásban; az idézett gyakorló tanári hozzáál-
lás és a recenzensi vélemény (sőt, annak tipográfiai megformáltsági is) arról ta-
núsodik, hogy az oktatás hagyományos és formális módszereitől való elszakadás
csak hosszadalmas, nehézkes folyamat során lehetséges. Sikeréhez a tanári és ok-
tatói magatartások gyökeres átalakulására, az irodalmi szövegfeldolgozás korsze-
rűtlen és pozitívista³⁵ eljárásaitól való eltávolodásra, az ismerethalmozó tanulás
helyett a kreatív megértés, a kritikai gondolkodás és a kutatói magatartás prefe-
rálására van szükség.

A 2020-ban napvilágot látott olvasási munkafüzet, amit szerzői alternatív
olvasókönyvnek tekintenek, a tanulókat – Peter Weir a *Holt költők társasága*
című 1989-es filmjére hivatkozva, valamint Keri Smith *Nyírd ki ezt a naplót!*
(2007) című könyvének alapötlete nyomán – „meghívja” a tanulókat az értő olva-
sók és a tájékozott irodalomkedvelők társaságába. A virtuális formáció a „Merj
gondolkodni!” horatiusi/kanti felfogás értelmében az önálló és kritikai gondolko-
dásra, a korszerűtlen és a retrográd magatartások elutasítására szólít fel, ezt tartja

hivatástudatára és a lelkiismeretére hagyatkozik, amikor az irodalomtanítási módszerek újszerű-
ségét, változatosságát, az alternatív utak lehetőségét felajánlja.

³³ Jellemző, ahogy a véleményt és a javaslatokat megfogalmazó személy „démonizálja” a kísértetségi-
nek nevezett záróteszt követelményét, eljárását, a teszt létrejöttét és alkotóit. Mintha a teszt feladat-
sorait nem a minisztériumi standardoknak megfelelően, az érvényben levő tantervekre alapozva, a
tanterv- és tankönyvírók, egyetemi és gyakorló tanárok köréből kiválasztott személyek írnák.

³⁴ Anonim, 2019.

³⁵ Ennek egyik legjellemzőbb példája a 2006-os kiadvány előtt forgalomban levő hetedik-es olvasó-
könyv Mórincz Zsigmond *A hét krajcár* című novelláját feldolgozó egysége, ahol az értelmezést elő-
segítő kérdések egyike így hangzik: „Kik a novella szereplői?” (Varga, 1992). Tehát csak fel kell so-
rolni a szereplőket. Az érvényben levő hetedik-es tanterv és olvasókönyv is a Mórincz-novella révén
modellálja a jelölt kisepikai prózaműfajt, de azt a szöveg működésének vizsgálata, elbeszélői szóla-
mainak és jelentésrétegeinek feltárása, értelmezése révén képzelet el. Hagyatkozik a tanulók koráb-
ban szerzett ismereteire, azoknak felhasználására és alkalmazására szólít fel, illetve arra biztat, hogy
a szöveg elemzése, a levonható következtetések alapján a tanuló legyen a fogalomalkotó: a szöveg és
megértése alapján ismerje fel, sajátítsa el, és fogalmazza meg a novella mint kisepikai prózaműfaj
működési karakterisztikáit. A hetedik-es irodalmi olvasókönyv és munkafüzet soha nem ad kész de-
finíciókat, hanem a szövegértelmezés, az interdiszciplináris és -mediális összefüggések vizsgálata
révén a tanulónak magának kell eljutnia ezekhez a felismerésekhez, és a kiegészítendő leírást, meg-
határozást vagy jellemzést összefüggő, értelmes, kész szöveggé alakítani. A tanítási egységhez és
könyvbéli fejezetekhez járuló képzőművészeti anyag (Van Gogh *Szoba Arles*-ben című festményé-
nek változatai, és a hozzá fűződő ismertető), sem a novella (az elbeszélés és a rövidtörténet) alaku-
lástörténetére való – főleg példákra mutató – rövid kitekintés, de még az IKT-játékok sem az illusztrá-
ció vagy a szórakozás, hanem a megerősítés és a funkcióba állítás célját szolgálják; azt mutatják
meg, a megismert és elsajátított jelenségek hogyan jelennek meg irodalmon kívüli formákban,
hogyan működnek a valóságban.

a modern irodalom és világértés legfontosabb feltételének. Kár, hogy a kiadó az esetleges szerzői jogdíjak – utánajárást igénylő, de nem lehetetlen megszerzése – miatt nem vállalkozott a Weir-film leghatásosabb jelenetképeit illusztrációs anyagként felhasználni. A bevezető szerzője nem rendbontásra szólít fel, hangsúlyozza az „asztalra való felállás” metaforikus értelmét, amikor kijelenti: „Elég, ha csak gondolatban állsz fel arra képzeletbeli asztalra!”³⁶ Az olvasási munkafüzet az irodalmi szöveg befogadásának és megértésének kreatív eljárásaira ösztönöz, például úgy, hogy az olvasottak háttérének és összefüggéseinek kikutatására, továbbbolygatásra szólít fel projektfeladatok és az „Olvass még!” rubrika formájában. Ez a módszer a hatodikos olvasókönyvre és olvasási munkafüzetre is jellemző.³⁷ Az alternatív olvasókönyvként is működtethető munkafüzet ahhoz is lehetőséget biztosít a tanulók számára, hogy egy-egy fejezetét maguk írják meg. A könyv utolsó harmadában elhelyezkedő *Ez a Te oldalad* felcímmel rendelkező és a virtuális valóság, illetve a cyber space témáját körüljáró egység³⁸ a *Te munkád kerül ide!* és a *Rajta! Légy Te a tankönyvíró!* felhívásokkal motiválja a munkát, amelyhez útmutatást ad, és a korábban elsajátított ismeretekre és tudásanyagra, valamint a tantervi és tankönyvi koncepció által preferált kreatív hozzáállásra hagyatkozik. Részben hasonló módszert érvényesít a következő tankönyvi rész is, amely az olvasókönyvnek a futball jelenségét feldolgozó egysége és szövegei (Nick Hornby *Fociláz* és Darvasi László *Állatok a labdarúgásban* című műveinek részlete) változatos és több szempontú megértéséhez állít fel újabb értelmezési modelleket. Itt a tanulók innovatív munkája egyrészt úgy érvényesülhet, hogy futballszójegyzéket és a Hornby-szöveg alapján angol-magyar futballsótárt írhatnak, másrészt felajánlja az önálló témaválasztás lehetőségét is abból az elgondolásból kiindulva, hogy – bár a jelenség hozzátartozik a tájékozottság és a korszerű műveltség ismérveivel – nem mindenki futballrajongó. Utóbbi esetben az *Írd le az általad kedvelt vagy választott sport lényegét! Bizonyítsd érvekkel jelentőségét, hasznosságát vagy szépségét! Legalább három érved legyen!* feladattal fordul a diákokhoz.³⁹

Az olvasási munkafüzet záró egysége nemcsak összefoglaló ismétlést szolgáló feladatsort tartalmaz, hanem *Ezek is a Te oldalaid* címmel a hetedikes tananyagról és tankönyvekről alkotott véleményeknek és a kritikai észrevételeknek is helyt ad, amikor a szerzője rangsorok, pozitív és negatív toplisták összeállítására kéri fel a tanulókat.⁴⁰ Végül – Keri Smith játékkönyvének néhány ötletét átvéve – a (groteszk) játékosságnak is teret enged a kötet, amikor firkáláshoz, döfködéshez, pecsételéshez, tépkedéshez is lapokat biztosít, sőt, felszólítja a diákokat, hogy húzzák át golyóstollal azokat az oldalakat, amelyeket nagyon nem szerettek. Természetesen számol azzal, hogy a kamaszlélek mibenlétének megfelelően lesznek (vagy lennének) olyan tanulók is, akik mindent elutasítanak és át-

³⁶ BENCE 2020a, 2021a, 5.

³⁷ Ez az, amiről a recenzens úgy gondolja, hogy a „hetedikes útmutatóban volna a helye”. Vö. 12.

³⁸ BENCE, KUKTIN 2020a. 2021a, 164–168.

³⁹ BENCE, KUKTIN 2020. 2021a, 171.

⁴⁰ BENCE, KUKTIN 2020. 2021a, 180–185.

húznak, ezért több alkalommal is felhívja a figyelmet a korrekt magatartás szükségességére, az ízlések és a vélemények különbözőségére, az érvek fontosságára véleményalkotás közben.

2. 2. A munkafüzet problémája és a nyolcadikos olvasókönyv/olvasási munkafüzet példája

A hetedikes olvasási munkafüzet tanítási egységeinek szerzője a könyv utolsó blokkjának beiktatásával a tanítás és a tanulás interaktív módszerének megteremtésére tett kísérletet, feltételezve, hogy a digitális korszak elektronikus eszközei változatos lehetőségeket nyújtanak az oktatás résztvevői közötti kapcsolatteremtéshez. Előfeltevése az volt, hogy a tanárok és a tanulók is felveszik a kapcsolatot a szerzőkkel, a szerkesztőkkel, illetve a tanítás más résztvevőivel; a kiadó közvetítésével vagy közvetlenül fordulnak a szerzőkhöz kérdéseikkel, véleményükkel, korrekt tapasztalatokon alapuló bírálataikkal. Esetleg még a jelölt kiadvány felvetette diskurzus, kérdőívek, ranglisták eredményeiről is tájékoztatják az érdekelteket. Eerre azonban sohasem került sor, aminek legkézenfekvőbb oka, hogy a munkafüzet említett fejezetei sok esetben ismeretlenek maradnak a diákok előtt, sőt, maga az olvasási munkafüzet is, mivel a törvény értelmében „nem kötelező” megvenni. A másik ok, amiért évek óta elmarad a várt visszajelzés, az a tanári körökben tapasztalható ellenérzés az olvasási munkafüzet iránt. Feltételezhetően ez abból ered, hogy azok a tanárok, akik nem nyitottak az újra és a változásokra, a munkafüzetben nem lehetőséget, nem a módszerek kiterjesztését, hanem többletmunkát látnak, például: „Nincs elég idő [óra] arra, hogy a munkafüzet példáit is átvegyük!”, vagy: „Minek bajlódni vele, ha a kísérettségi (záró vizsga) tesztben úgysem lehet a munkafüzetből származó feladat, mert tiltja a minisztérium!”

A fenti, a közösségi médiából vett típuskommentek a vajdasági magyar irodalomoktatás több hiányosságáról, regresszív tendenciájáról is tanúskodnak, elsősorban arról, hogy a 21. század harmadik évtizedében is milyen mértékben tartják magukat régi beidegződések, hogy ilyen szempontból alig képes előbbre mozdulni vagy fejlődni, másrészt, hogy nemcsak a tanárok, de a hivatalos intézményi megbízottak is milyen mértékben felületeseek és tájékoztatlanok bizonyos kérdésekben. Semmilyen módon sem állja meg a helyét ugyanis az az állítás, hogy a „munkafüzetből” nem lehet kérdés a zárótesztben. Ugyanis az iskoláztatás egyetlen szintjén, egyetlen tantárgyból sem a „tankönyvet” kell teljesíteni, így az irodalomoktatás kimenete sem az olvasókönyvek anyagának átvételével azonos. Az irodalom oktatása a vonatkozó programokon és tanterveken, miként a sikerességét felmérő záróvizsga feladatai is ezeken a standardokon alapulnak. Az sem helytálló észrevétel, hogy a tesztfeladatok „csak az olvasókönyvből lehetnek”. A tesztírók valójában nem magát a záróvizsgán használt tesztlapokat készítik el, mint arról a széles körben elterjedt téves információ szól, s főleg nem (elsősorban) a könyvekből veszik a feladatokat, hanem meghatározott követelmények (típus, jelleg, nehézségi fok etc.) szerint íródott feladatsorokat készítenek, amelyek a tantervi koncepciót és korpuszt követik, de elvileg ismeretlen (vagyis a tankönyvben nem szereplő) szöveg is szerepelhet az elemzési vagy példaanyagban.

A minisztériumi szabványok valóban előírják a „kötelező szöveg” kategóriáját, de a tantervi program nem redukálódik ezeknek a felsorolására, hanem tematikus egységek, projekttémák összefüggésében helyezi el őket. Amíg a tanterv kontextualizálja, interdiszciplináris és multikulturális összefüggések hálózatában értelmezi ezeket az szövegeket, addig a gyakorló tanárok jelentős része – miként arról több oktatóvideó is tanúskodik⁴¹ – ragaszkodik az írói életrajzot előtérbe helyező, tartalmat, cselekményt tárgyaló, és ezeknek a vázlatára (mint az értelmezés eredményére) hagyatkozó módszerekhez.

Az újabb oktatási és értelmezési modellek, valamint az olvasási munkafüzet ignorálásának gyakorlatát figyelembe véve, a nyolcadikos olvasókönyv és olvasási munkafüzet írásakor a szerzők (ez leginkább az első társszerzőre vonatkozik, mivel ő írta a tanítási egységeket) változtattak azon a koncepción, amelyre a hetedikes tankönyveket építették. Noha az előző osztályokban alkalmazott tankönyvek is a szövegértés kreatív és interaktív módszereit részesítik előnyben, mi több, a hetedikes munkafüzet alternatív olvasókönyvként is használható, és az olvasókönyv is tartalmaz olyan feladatokat, amelyek korábban csak a munkafüzetben szerepeltek, de nagyrészt mindkettő őrzi még a hagyományos olvasókönyv és szöveggyűjtemény, illetve a munkafüzet jelleget. A nyolcadikos olvasókönyv ettől

⁴¹ Forrás: Magyar Nemzeti Tanács hivatalos oldala. <https://tavoktatás.mnt.org.rs/>

Az oktatóvideók a 2020/2021-es tanévben, a Covid-járvány idején, a távoktatás segítése céljából készültek. Az eredetileg kiváló elképzelés eredményei azonban felemásak, leginkább azért, mert az aktuális oktatási programokat nem hangolták össze az operatív tervekkel, a tanmenetet készítő nem értelmezték a tanterveket. A koncepciót figyelmen kívül hagyva, a tantervet lebontották „egy lecke – egy olvasmány” típusú egységekre, nem véve figyelembe, hogy a tanterv és a tankönyv is kontextualizálja, illetve egymásra épülő, visszakövethető és folyamatosan működtetett tudásanyaggal építkezik, ezért nem célszerű megbontani azok építkezési rendjét. Az egyes modellek és tematikai blokkok hivatkoznak az előttiük levőre, úgy épülnek fel a tanítási egységek, hogy működtetik a korábban szerzett ismereteket.

Még nagyobb baklövésnek tarthatjuk azt, hogy a nyolcadik osztály számára készült oktatói videók jelentős része nem az érvényben levő, hanem a korábbi tanterv egységeit dolgozza fel. Magyarázata, hogy a tankönyv, részben az időközben kirobbant járvány, részben a kiadó halogatása miatt csak a 2021/2022-es tanév idejére jelent meg, noha kézirat már korábban kész volt, illetve hogy a tanárok közül sokan ragaszkodtak a régi beidegződésekhez. Emellett továbbra is érvényben volt (illetve van) az a korszerűtlen elképzelés, hogy a tantárgyi oktatás megvalósulása nem az előírt kimenetek, kompetenciák elérését, létrejöttét jelenti, hanem a tankönyvi anyag elsajátítását, átvételét. A törvény szerint viszont nem a tankönyv (az az oktatás segédeszköze), hanem a tanterv követelményeit kell teljesíteni.

Jellemző az az oktatóvideó, amit a nyolcadikos olvasókönyv is kevésbé célravezető modellként mutat be, s amely Mikszáth Kálmán *Bede Anna tartozása* című novellájának értelmezése céljából készült. A prezentáció a következő pontjait rögzíti a szövegolvasásnak és -értelmezésnek: az íróról, a műfajról, a novella szerkezetéről, a novella vázlatáról, összegzés. A modell több szempontból is téves, de leginkább azért, mert a műfaji szerkezet és a cselekmény felvázolásával egyenlíti ki a szövegértést, holott minden klasszikus novella szerkezet ugyanazt a sémát mutatja, miközben nem biztos, hogy ennek alapján fény derül a szövegvilág bonyolultságáról, a szöveg balladai hátteréről, a szekunder jelentéstartalomról, ami egyáltalán nem a bírák előtt álló Bede Erzsébet történetéről, hanem a nővére tragédiájáról szól. A formális elemzés nem mutat rá arra a szövegközi diskurzusra sem, amit a Mikszáth-novella a 18. század végi, 19. század eleji hagyománnyal folytat, például: Csokonai népies dal-költészetével.

már messze eltávolodik. Kettős (a tanárokat és a tanulókat is megszólító) bevezetőjében a szerző leszögezi,⁴² hogy az olvasókönyvhöz tartozó olvasási munkafüzet alternatív olvasókönyvként szolgál, és hogy az olvasókönyv nem tartalmaz kész értelmezési sablonokat, sem a poétikai jelenségeket leíró definíciókat, „[...] ehelyett a szövegértelmezésből levonható tapasztalatok összegzésére, az önálló fogalomalkotás eredményére törekszik. Egyáltalán nem tartja kreatív tudásnak a definícióismeretet és idézésének készségét. Nem vezet különösebb eredményre, ha a tanuló el tudja mondani, milyen a klasszikus novellai szerkezet, de még az sem, ha ezt fel tudja vázolni, vagy le tudja írni. Ugyanígy: az egyes poétikai jelenségek, stilisztikai alakzatok szövegben való felismerése sem lényegalkotó és jelentésfeltáró tudás. A „van benne metafora”-, a „jól lehet tanítani a szövegben a szinesztéziákat”-megállapításoknak nincs értelme, mert nem csupán a klasszikus novellai szerkezet milyenségének, a metafora és a szinesztézia fogalmának elsajátítása a cél; önmagukban nem is vezetnek el a szöveg működésének megértéséhez”.⁴³ „Az irodalom »számít rád!« – szólítja meg a nyolcadikosokat a bevezető írója, és kreatív hozzáállásra ösztönzi őket: „[...] ne keresd és ne fogadd el a kész válaszokat! Ne hidd azt, hogy a Te értelmezésed nem lehet releváns egy irodalmi szöveg jelentés-összefüggéseinek feltárásában. Olvasókönyved egységei csak *értelmezési modelleket, kontextusokat* (a szövegek, azaz textusok köré épülő összefüggéseket) kínálnak fel, de a Te közreműködésedre és intellektusodra is szükség van ahhoz, hogy a szöveg „létrejőjjön”, azaz *jelentést nyerjen*. Ezért tartja úgy az irodalomtudomány, hogy az irodalmi mű „folyamatosan megtörténő esemény”: azaz a befogadó (az olvasó) tudatában, a Te értelmezésedben nyer végleges formát. És ez a „végleges forma” egyénenként más és más lehet”.⁴⁴

Nemcsak az olvasási munkafüzet, hanem a nyolcadikos olvasókönyv is tartalmaz négy ismétlést, az ismeretek felelevenítését és megerősítését szolgáló feladatlapot. Az első három a tanulóknak a korábbi osztályokban (de leginkább a hetedikben) szerzett ismereteit, poétikai tudását eleveníti fel, a negyedik a regény műfajáról, működéséről szóló kibővített ismeretek megerősítését szolgálja. Hasonló felidéző, illetve összefoglaló ismételések szerepelnek a munkafüzetekben is. A tanulókat minden alkalommal közvetlenül szólítják meg a feladatírók, hangsúlyozva azt, hogy nemcsak az irodalom olvasása, a poétikai ismeretek tanulása, hanem az ismételés is lehet játék és szórakozás, ezért az ismételést szolgáló fejezetek fel- vagy alcímeként szerepel az *Ismételés lehet szórakozás!*-, illetve az *Irodalom lehet szórakozás!*-felhívás, tipográfiailag is kiemelve. Ugyanilyen megoldásokat alkalmaz a tankönyv, ha motivációs és megerősítő odafordulásokat, megszólításokat iktat a feladatsorba. Például: „*Teszteld a tudásod! Alkalmazd az ismereteidet! Tekintsd játéknak és szórakozásnak az ismételést!*”.⁴⁵

A nyolcadikos olvasókönyv tanulókat megszólító bevezetőjének címe *Írjunk együtt olvasókönyvet!*, ami nemcsak a tanulók kreativitására és együttműködésére apellál, hanem – mint a hetedik olvasási munkafüzet esetében – a

⁴² BENCE 2021, 2023.

⁴³ BENCE 2021, 2023. 4.

⁴⁴ BENCE 2021, 2023. 6.

⁴⁵ BENCE, KUKTIN 2021a, 2023a. 131.

visszacsatolás, a véleményalkotás, a diskurzus és a bírálat lehetőségét is felkínálja. Okulva a hetedikes könyvek esetéből, már nem a közvetett kapcsolatteremtésben bíznak a szerzők, hanem mind az olvasókönyvnek, mind az olvasási munkafüzetnek e-mail-címet alkottak és nyitottak, ami a bevezető fejezet végén szerepel mindkét könyvben. Az elmúlt három év alatt, amióta forgalomba kerültek, a megadott címekre egyetlen elektronikus levél sem érkezett.

2. 3. Régi és új a tantervekben és a tankönyvekben

A tanulmány írásának idején még kiadatlan, de nyomdakész formában levő, a középiskolák második osztálya számára készült irodalomkönyv – ami a szöveggyűjtemény és a munkafüzet karakterisztikáit is érvényesíti – két bevezető szöveggel rendelkezik.⁴⁶ Mindkét szerző kifejti saját meglátásait, elképzeléseit és koncepcióját a tantervi követelmények megvalósításáról.

A vonatkozó irodalmi korpusz a 18. század utolsó harmada és a 19. század magyar irodalmát öleli fel, azt az európai irodalmi kultúra alakulástörténetének összefüggéseiben láttatva – mutatva be az azonos és az eltérő utakat, a szinkron és a digresszív jelenségeket. Mindkét szerző tárgyalja vagy kitér az ún. régi irodalom tanításának problematikájára; kortárs irodalommal való összefüggéseire, diskurzusára, a társművészetek és a nem művészeti diszciplínák szerepére a kultúratörténetben, a popkultúra jelenségeinek fontosságára a modern irodalomértésben, illetve a digitális korszak vívmányainak alkalmazására. Ezeket a kérdéseket a következő alfejezet részletesen is tárgyalja. Az általános iskola felső osztályaiban történő, az (alakulás)történeti szempontokat kevésbé érvényesítő irodalomoktatási modellek (mint amilyen a kontextualizáció és a projekt témák feldolgozása) esetében a jelölt elvi alapvetések azért jelentősek,⁴⁷ mert a szerzők itt fejtik ki azokat a meglátásokat és elveket, amelyek már a hetedikes és nyolcadikos irodalmi tankönyvek létrejöttét is formálták. Ezek közül a legfontosabb, hogy az irodalmi szövegekhez „mindig az újabb irodalom perspektívájából” lehet és kell közelíteni, mert a régi korok „befogadói háttéré és elvárási horizontja már nem létezik”, rekonstruálni és így a szövegeket megérteni csak jelen világunk értelmezési modelljei szerint lehet, amihez sok segítséget nyújtanak a kortárs irodalmi reflexiók.⁴⁸ Ezért van az, hogy a tankönyvek a klasszikus irodalmi művek és jelentéseik megértését is a kortárs irodalom kontextusában, onnan kiindulva vezetik le. Itt hangsúlyozni kell, hogy az általános iskolai irodalomoktatás sem irodalomtörténeti, se kronológiai szempontokat nem érvényesít a szövegkorpusz feldolgozásában. Ennek függvényében ezért teljesen érvénytelenek azok a megjegyzések, amelyek az általános iskolában szereplő régi (főleg 19. századi szövegek) megértését vonják kétségbe: „túl nehéz” a tanulók számára, „tele vannak régies és latin kifejezésekkel” etc. Egyik jellemző esete ennek a 2018-ig használt

⁴⁶ BENCE, CZINI s. d.

⁴⁷ Uo.

⁴⁸ Uo.

hetedikes olvasókönyv első, a „játék” témáját körüljáró fejezete, amelynek második egységében, *Belépés az arénába* cím alatt részlet szerepelt Madách Imre *Az ember tragédiája* című drámájából. Ezt sokan kifogásolták, sőt, felháborodottan tiltakoztak ellene: a *Tragédiát* nem lehet általános iskolában tanítani. Miközben szó sem volt erről. Az olvasókönyv vonatkozó fejezete a különböző játékmódokat tárgyalta és értelmezte a színpadi játéktól az ókori gladiátorjátékokon és a bika- adalokon át a modern sport- és a számítógépes játékokig. A témába a különböző diszciplínák (képzőművészet, irodalom, film, informatika) révén nyújtott betekintés eredményeképp a tanulók különböző játékfogalmakkal, -formákkal és -jelentésekkel ismerkedtek meg, összefüggéseket értelmeztek, például azt, hogy az ókori gladiátorjátékok és a modern kori küzdő- vagy csapatsportok milyen kapcsolódási pontokat jelentenek, miképp reflektálnak egymásra és saját korukra.⁴⁹

A „régí és az új irodalom” szembeállításának jellemző példája volt a Tóth Krisztina író által kiadott 2021-es magyarországi polémia. A *Könyves Magazin*ban közölt interjújában a saját olvasmányairól nyilatkozik, s közben kitér arra, hogy Jókai Mór *Az arany ember* című regényét „a nőalakok ábrázolása miatt” le kellene venni a kötelező olvasmányok listájáról.⁵⁰ E dolgotban nincs mód kitérni a vita egészére és jellegére, csak egy-egy szakmaiságot nélkülöző hozzáállásra és az irodalom oktatásával kapcsolatos sztereotípiára mutathatunk rá. Teljes egészében vitatható Tóth Krisztina regényértékelése. A Jókai-regény nőképét, nőalakjainak kiszolgáltatottságát és passzív magatartását ugyanis nem a mű keletkezésének aktuális idejébe helyezi és értelmezi. Kifogásolja azokat az ábrázolási módokat, amelyekből kitűnik, hogy „Tímea nem szereti a férjét, de engedelmesen szolgálja. Rendben tartja a házat és viszi a férfi üzleti ügyeit, ha távol van. Soha nincs egy rossz szava sem. Noémi szerelmes, de osztozik a férfin. Tímár Mihály néha megjelenik a szigeten, aztán elmegy. Noémi sose kérdez, csak örül. Nem lázadzik, hanem csinosan várja Tímárt, amikor az éppen ráér”.⁵¹ (Ezek a kifogások a 21. századi olvasó látásmódját és szempontjait tükrözik. Vajon hitelesnek minősült volna-e a korszakábrázolásban Jókai, ha regényeiben kizárólag és elsősorban önálló, szuverén női egyéniségeket mozdít, s nem olyanokat, akiknek sorsát a kor nőellenes normarendszere és elvárásai előítéletei predesztinálják. Egyébként az sem igaz, hogy Jókai (akár a bírált regényben is) nem jelenít meg ilyen értelemben progresszív tartalmakat. *Az arany ember* nőalakjai között – igaz a háttérben – ott van például Noémi édesanyja, aki a maga módján (még ha az a menekülés és a társadalomból való kivonulás is), de megpróbálja felvenni a harcot a kor maszkulin erőivel és erőszakosságával, amit a történetben leginkább Krisztinán Tódor testesít meg. Teréz a lánya nevelésében sem a konzervatív női mintákat érvényesíti, hiszen lehetővé teszi számára, hogy természetes módon éljen, törvény nem szentesített házasságban, amelyből – legalábbis a korabeli norma- és jogrend szerint – törvénytelen gyermekei születnek. A regény egyik legfontosabb üzenete is épp az – ami komoly társadalombírálat –, hogy az előítéletektől, a boldogság- és

⁴⁹ BENCE, 2009, 2015, 2018. 8–12.

⁵⁰ OTT Anna: *Tizenegyes – Mit olvas az író? Tóth Krisztina*. Könyves Magazin, 2021. február 11. <https://konyvesmagazin.hu/friss/tizenegyes-ott-anna-toth-krisztina-olvasas.html>

⁵¹ Uo.

nőellenes közösségi törekvésektől mentes élet az ábrázolt korban nem lehetséges másként, csak ha az egyén kivonul belőle, és lemond a civilizáció vívmányairól. Nagyon jelentős mozzanat Tímár jellemfejlődésében, amikor ráébred az egyéni és a lelkiismereti szabadság hivatalos törvényeket felülíró erejére, és „elengedi” végre Tímeát.

A regény nem idealizálja a Tímea és a Noémi alakjában formát nyert „nő-kép”-et, mi több, esetenként (Tímea alakjában) épp a visszasságait mutatja meg. Épp ezért téves elképzelés az, amit az említett interjú és a nyomában kialakult polémia egyes résztvevői propagálnak, s amelynek lényege, hogy a régít „ki kell venni” az oktatott anyagból, „le kell venni” a kötelező olvasmányok listájára. A szelektáció ugyanis önmagában nem old meg semmit, ha ahhoz nem társulnak korszerű oktatási modellek. Ezek hiányában a fiatalokat a kortárs irodalmi szövegek sem szólítják meg. Az meg külön kérdés, hogy egy modern oktatási struktúrában mennyire tartható fenn a „kötelező olvasmány” kategóriája. S jellemzően Tóth Krisztinának sem ezzel, hanem egy 19. századi regény egy lehetséges értelmezésével szemben fogalmaz meg kritikát.

2. 4. A középiskolai tantervek és tankönyvek⁵²

A középiskola második osztálya számára íródott irodalomkönyv nem a 19. századi magyar irodalom, s nem is a felvilágosodás, a romantika meg a realizmus történetéről szól; nem is a 18. század második, illetve a 19. század első felében élt magyar írók munkásságát tárgyalja – legalábbis nem az irodalomoktatás hagyományos sémái szerint. Azonkívül, hogy kompozíciója – a szellemi folyamatok és jelenségek alakulása/létrejötté követhetőségének érdekében – rugalmas időrendet követ az egyes témák és modulok elrendezésében, hatályon kívül helyezi az írók egymásutánja és műveik sorozata alkotta irodalomtörténeti elképzeléseket; a fejlődéstörténeti koncepciókat, az egyetlen jelentésre és értelmezési lehetőségre vonatkozó törekvéseket.

Ez a könyv arról szól, hogy a ma létező és működő magyar kultúrában miképp él és működik az irodalmi hagyomány; a 18. század végén, illetve a 19. század folyamán létrejött szellemi/művészeti/kulturális jelenségek, magatartások, események, világértékek és az azokat megjelenítő alkotások összefüggése. Azt igyekszik bemutatni, hogy az a bonyolult és hálózatos szövevény, amit ma (nemzeti közösségi) irodalmi kultúrának nevezünk, milyen kontextusban és modellek szerint értelmezhető: miképp közelíthetjük meg és érthetjük meg jelentéseit, működését és – természetesen – örökös változásait, történéseit, de legfőképpen azt, hogyan ismerjük benne önmagunkra, világunkra, mai identitásunkra és intellektuális hovatartozásunkra.

Az irodalom alakulástörténete ugyanis nem áll meg és nem indul újra virtuális (elképzelt) század- és korszakhatároknál: újra és újra megtörténnek, reflek-

⁵² A fejezetben leírtak nagyrészt megegyeznek az említett, és a középiskola második osztálya számára készült tankönyvkézirat első bevezetőjében kifejtett tételekkel (BENCE, CZINI s.d.).

tálódnak, újraíródnak jelenségei. Ilyen összefüggésekből építkezik a kultúra teljessége. A könyv tehát egy nagytörténetet beszél el arról, hogy milyen szellemi alakulások és történések vezettek el hozzá, miből tevődik össze mindaz, amit ma európai vagy magyar irodalomnak nevezünk. Ezért fordulunk a múlt jelenségei (például: Batsányi János rebellis idegensége, Kazinczy Ferenc irodalomalkotó és kritikai törekvései, Berzsenyi Dániel ódai zaklatottsága és sértődöttsége, elégikus mulandóságélménye, Csokonai Vitéz Mihály lírai boldogságprogramja, Katona József drámai válságmodellje, Kölcsey Ferenc vagy Vörösmarty Mihály dezillúziós romantikája, Madách Imre drámaírásának, Arany János költészetének modernsége) felé – értelmezési szándékkal – mindig az újabb irodalom perspektívájából.

Azt (is) vizsgáljuk, hogyan van jelen a múlt irodalma egy-egy kortárs költői opusban, így Szilágyi Domokos, Orbán Ottó, Parti Nagy Lajos vagy Kovács András Ferenc verseiben; miért épp Faust, Batsányi János vagy Kazinczy Ferenc lesznek főhősei a 21. századi regényeknek (Balázs Attila: *Magyarfaust*, Márton László: *Minerva búvóhelye*, Péterfy Gergely: *Kitömött barbár*), miért formálódnak újjá régi műfajok és műfajtipusok (a késő barokk heroikus regény, a verses regény, a detektívtörténet stb.). Nagyon izgalmas kérdés, hogyan és miért íródik rá számos mai regény 19. századi vagy még korábbi hagyományra (mint amilyen Menander, Mészáros Ignác, Kármán József, Jókai Mór vagy Kemény Zsigmond regényírására volt), miért rekonstruálják mai írók múlt korok regénynyelvét és eszköztárát (mint: Vasagyi Mária: *Pokolkerék*, Márton László: *Testvériség-trilógia*, Milbacher Róbert: *Léleknyavalyák*). S nem utolsósorban: hogyan kerülnek színre és aktualizálódnak elfeledettnek és anakronisztikusnak gondolt színművek (Bessenyei György *Filozófusa*, Csokonai *Tempefője*), vagy miért írják át újra s újra a *Bánk bánt*, hogy aztán mégis az eredeti változat élje túl az adaptációt.

A könyv fejezetei – látszólag – nem irodalmi jelenségeket (a felvilágosodás filozófiája, tudományos felfedezések és elméletek, a Wittenbergi, a Heidelbergi vagy a Göttingeni Egyetem története) is tárgyalnak, s nemcsak azért, mert ezek korrelálnak valamilyen módon vele, vagy tematizálódnak az irodalomban (például a Kepler- vagy a Bolyai-jelenség, a camera obscura, a dagerrotípiák stb.), hanem mert maguk is szerves részei és alakítják az irodalmi kultúrát. A naprendszer működésének elméletei, matematikai felfedezések (Leonardo Fibonacci számsora, Carl Friedrich Gauss vagy a két Bolyai, Farkas és János munkássága) reprezentációja, megfogalmazása, közzététele egyáltalán nem esik távol az irodalmi narrációtól, a nyelv lehetőségeinek kiaknázásától: irodalom maga is. Mi több, egyes személyiségek, mint Johannes Kepler, Galileo Galilei, René Descartes, Voltaire, Jean-Jaques Rousseau, Georges Danton, George Byron, Shelley, a magyar kultúra történetéből Bessenyei György, Batsányi János, Csokonai Vitéz Mihály, a két Kisfaludy, Sándor és Károly, Wesselényi Miklós, Széchenyi István, Liszt Ferenc, Vörösmarty Mihály, Petőfi Sándor – ha nem írtak volna maradandó szövegeket, akkor is e kultúraalkotók: mind magatartásukkal, mind életükkel irodalmat, nemzeti kultúrát képviselnek. A wartburgi dalnokverseny résztvevője, Heinrich von Ofterdingen és mestere, Klingsor, a varázsló (Novalis, illetve Vajda Péter regényeinek szereplői) még csak nem is léteztek a valóságban, legendájuk

mégis hozzá tartozik az európai kultúrához; utóbbi iskolát teremtett a középkori költészetben; a *Világirodalmi Lexikon* is szerepelteti szócikkei között.

A mai popkultúra és digitális tér (cyber space) jelenségei és eseményei sem azért kaptak helyet az irodalomkönyv lapjain, mert valamiféle aktualizációs szándék vezetett bennünket, hanem mert ezek jelentik a mai jelenség- és szövegértés kontextusait. A *Csillagok háborúja* című űropera a maga merchandisingjával azért lehet része *Az ember tragédiája* értelmezési modelljének, mert a 19. század második felében létező szemléletek helyett ma ez jelenti a rálátási távlatot a műre, a közmegegyezéssel tudást és a népszerű ismereteket az idő- és az űrutazásról; ez az információ- és jelenségrendszer van mögötte. Madách korának befogadói háttere és elvárásai horizontja már nem létezik.

Populáris regiszter és magasirodalom (mi több: tudomány és művelődés, történelem és kulturális emlékezet) között nincs olyan éles határ, miként azt konzervatív vagy felületes szemléletek láttatni igyekeznek. Nagyon is képlékeny a képzelte elválasztó vonal, amely így nagy átjárási lehetőséget hagy nyitva a különböző diszciplínák s irodalmi regiszterek között. A populáris irodalom mindig is része volt a mindenkor irodalmi kultúrának: számos példája van az átsorolódásnak, a recepció által megváltoztatott besorolásnak; ami korábban a népszerű, szórakoztató kultúra része, vagy az alávetett rétegek irodalma volt, klasszikussá válhatott. A popkultúrát ezért nem peremkultúrának, nem alternatívának, s főleg nem csak bizonyos műfajokra korlátozódó jelenségnek fogjuk fel, tehát nem csak a detektív-, a horror- vagy a ponyvaregény műfajára, a cyberpunk jelenségeire, s főleg nem a popzenére redukálható tevékenység, hanem kultúraalkotó mozzanat, a kultúra maga.

A tankönyv követi a vonatkozó érvényes tantervi koncepciót, amely szövegkorpusz helyett témák, modulok, projektek összefüggéséből állít fel lehetséges értelmezési modelleket – de felülírja azokat a helyeket, amelyek nincsenek szinkronban a korszerű korszak-, jelenség- vagy szövegértelmezési szemléletekkel. Ilyen megfontolásból iktattuk ki *A realizmus felé* tematikai és korszakjelölést, mivel azt sugallja, hogy a különböző művészi beszéd- és ábrázolásmódok között hierarchikus rend, fejlődési szintkülönbség áll fenn, s hogy a realizmus nem együtt, együttműködően van jelen a romantikával a 19. századi európai kultúrákban, hanem annak lefutását követően jelentkezik. Pedig ez nem így van. Akár egyetlen írói magatartáson és opuson, sőt, szövegen belül is különböző stílusok és beszéd-módok érvényesülnek. Csokonai Vitéz Mihály *Konstancinápoly* című versében a nagybarokk látványkép, a klasszicista utalásrendszer, a gáláns, udvarló stílus és a rokokó játékoság egyaránt jelen van. Honoré de Balzac (1799–1850), akinek műveit a tanterv a realizmus fogalomköre alá helyezi, Victor Hugo (1802–1882) mellett küzdött 1830-ban a nevezetes Hernani-csatában a romantikus ízlés létjogosultságaért, s meghalt mielőtt – a tanterv érvényesítette kronológia szerint – a realizmus „bekövetkezett” volna.

Az irodalomkönyv a tanulók már megszerzett, működtethető tudása, ismeretei segítségével kialakítani, létrehozni igyekszik azokat, s nem kínál kész értelmezési modelleket. Ennek érdekében folyamatosan visszautal a korábban már elsajátított, felhasználható tudásanyagra: kreatív felhasználására, az ismeretek

továbbfejlesztésére, kitágítására, kritikai gondolkodásra, a korszerűtlenné vált modellek lebontására, átírására és átértelmezésére

2. 5. Az új tantervek és tankönyvek fogadtatása

A oktatási reformok és a tantervi változások rendszerint ellentmondásos vagy vegyes fogadtatásra találnak a gyakorló tanári körökben. A 2019-es nyolcadikos tantervi munkacsoport munkáját véleményezőik egyike – az új ajánlott olvasmányok beszerzése miatt az iskolákat terhelő többletköltségek ürügyén – már ebben a fázisban kétségbe vonta, hogy „ilyen mennyiségű kortárs irodalom” tanítása lehetséges, s a közös olvasmányok választható listájára „visszaírta” Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* című regényét. Ez azért paradox hozzáállás, mert az általános- és a középiskolai magyartanárok egyik legfontosabb érve rendszerint az, hogy a régi irodalom nem szólítja meg őket, vagy befogadhatatlan a mai diákok számára. A régi irodalom fogalma alatt többnyire a 19. századi klasszikusokat kell értenünk, de épp az említett Móricz-regény kapcsán alakult ki kiterjedt polémia a közösségi térben, amely Nyilas Misit „lúzer”-ként láttatja⁵³. Nincs módunk arra, hogy e dolgozat keretében kitérjünk az ilyen típusú értelmezések igénytelenségének és felületességének, valamint romboló hatásának mibenlétére és mértékére. Ezzel kapcsolatban csak arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy a klasszikusok ekképp való interpretációja valójában nem sokban különbözik a hagyományos irodalomtanítási modellektől, mert azt sugallja, hogy egy-egy irodalmi szövegnek csak egyetlen lehetséges értelmezése van. Nem az a baj, hogy Nyilas Misit ez a megközelítési mód lúzernek mutatja, hanem az, hogy csak olyannak, miközben a regény és főhőse is nagyon összetett szövevény, illetve személyiség. Valójában azal sincs gond, ha Móricz klasszikus alkotása ott van a kötelező olvasmányok hagyományos listáját a vajdasági magyar irodalomoktatásban (legalábbis a hetedik, a nyolcadikos és középiskolai tantervekben) felváltó „közös olvasmányok” sorában, csak akkor, ha a kortárs irodalom ellenében van ott. Az érvényes program értelmében a hajdani kötelezők helyett a tanulók/tanárok négy közös olvasmányt választanak az ajánlott listáról, amelyet az év folyamán (közös olvasási és interpretációs gyakorlatok formájában) dolgoznak fel. A korábbiakban idézett vélemények⁵⁴, amelyek kifogásolják a választás lehetőségét (mert akkor nem lehet tudni, hogy ki mit választott⁵⁵) azt a világítanak rá, hogy a tantervi programok

⁵³ Például: a *Nők Lapja Café* vagy a *Dívány* magazin felületén (HORVÁTH 2011, ISMERETLEN, 2011).

⁵⁴ Lásd a *Módosulások, új oktatási és értelmezési modellek* című alfejezetet.

⁵⁵ Nem mellesleg, az sem releváns állítás, hogy ha az oktatásban alternatív szövegeket is felhasználunk, akkor a kisérlettségi vagy záróvizsga tesztfeladati gondot okoznak, mert nem lehet tudni, hogy „ki, mit választott”, hiszen a tesztírók elvileg tisztában vannak a modulok és a szövegváltozatok eshetőségével, és semmi sem tiltja, hogy a tesztben is legyenek olyan feladatok, amelyek élnek az alternatív lehetőségekkel. Tehát, ha nyolc ajánlott közös olvasmány létezik a tantervben, és nem tudhatni, hogy az egyes iskolákban és osztályokban egyenként ki, mit választott, akkor úgy kell összeállítani a feladatot, hogy mindenki élhessen a saját választásával. Ez már azért is megoldható, mert bár a széles nyilvánosság előtt a tesztírók kiléte ugyan nem ismert, azt lehet tudni, hogy olyanok kerülhetnek be a munkacsoportba, akik rendelkeznek kellő gyakorlattal, ismerik az oktatásra vonatkozó törvé-

felhasználói, a gyakorló tanárok ezt a modult elsősorban úgy értelmezték, hogy a „tanár választ” a neki megfelelő szempontok szerint, s nem a diák, ami azért nem jó eljárás, mert még a közvetett tapasztalatok (például a tanulóknak a gyereknapon és -rovatokban, a diákújságokban közölt olvasmánynaplói és -beszámolói) is azt mutatják, hogy ha az ajánlott olvasmánylistákon a klasszikusok többségében vagy egyenlő arányban vannak jelen, akkor a tanárok inkább az előbbieket részesítik előnyben és eltekintenek a kortárs irodalom olvasásától és tanulmányozásától. Volt rá példa, hogy ez akkor is így történt, ha a tanár által preferált világirodalmi klasszikus műve már nem is szerepelt a közös olvasmányok listáján.

Az újvidéki Magyar Tanszék által 2021. december 11-én *Kortárs szemléletű irodalom- és nyelv(tan)tanítás* címmel szervezett online tanári továbbképzésen bemutatták az új felsős magyar anyanyelvtanítást szolgáló tankönyvcsomagokat. A róluk kialakult diskurzusban – leginkább a hetedikes és a nyolcadikos irodalomkönyvekre vonatkozóan – a „váltás” minősítés negatív kontextusban hangzott el. A bíráló többek között a klasszikus irodalmi szövegek hiányát nehezményezte, konkrétan megnevezve például Radnóti Miklós *Tétova ódáját* és Ady Endre *A tűz csiholója* című versét, amelyek „kimaradtak” az olvasókönyvekből. A bírálat nemcsak azért nem korrekt, mert a második állítás valótlan, az Ady-vers a nyolcadikos olvasókönyv 176. oldalán teljes terjedelemben, értelmezési feladatként szerepel,⁵⁶ hanem mert azt tükrözi, hogy a véleményformáló gyakorló pedagógus, és a vele egyetértők továbbra is képtelenek maguk mögött hagyni a régi sablonokat, mint amilyen az általunk „egy lecke – egy olvasmány”-nak nevezett forma, vagy a „kötelező szöveg” kategóriája. A hetedikes olvasókönyv korábbi változatában⁵⁷ az *Ünnepélyesség versnyelve* cím alatt Radnóti Miklós *Tétova óda* és *Himnusz a békéről* című verse kerül elemzésre, míg más szövegek, többek között Kölcsey Ferenc *Hymnusa*, illetve Vörösmarty Mihály *Szózat* című kultikus költeménye, kontextualizálják, az intertextusok szerepét töltik be az olvasókönyvben és az olvasási munkafüzetben egyaránt. Az új kiadásban (Bence, Kuktin, 2020, 2021) viszont új modellt alkalmaz a szerző, amikor a *Műfaj és műfajköziség* témáját, köztük az ódai, a himnikus, az elegikoóda versbeszéd működését elsősorban Orbán Ottó *A magyar népdalhoz* és Kölcsey Ferenc *Hymnus* című költeménye révén értelmezi, ám más összefüggésben felveti, említi, sőt a nyolcadikos olvasási munkafüzetben teljes egészében meg is jelenteti, és interpretációs (megerősítő) feladatként kezeli Radnóti Miklós *Himnusz a békéről* című költeményét.⁵⁸ Semmilyen körülmény nem állja tehát útját annak, hogy az irodalomoktatás gyakorlatába bekerüljön a *Tétova óda*, vagy bármilyen más, a témakörbe illeszkedő szöveg.⁵⁹

nyeket, szabályokat, valamint a programokat és a tanterveket is. Akik valamilyen formában belelátással is rendelkeznek e tevékenységbe, azok azzal is tisztában vannak, hogy előfordult és előfordul az is, hogy a tesztrók a korábbi tanterv- és tankönyvírók köréből kerültek és kerülnek ki.

⁵⁶ BENCE, KUKTIN 2021, 2023.

⁵⁷ BENCE 2009, 2015, 2018.

⁵⁸ BENCE, KUKTIN 2021a, 2023a

⁵⁹ Az inkriminált tanári továbbképzésről videófelvétel is készült, amit feltehetően archiváltak és dokumentáltak is a szervezők, tehát lekövethető a fentiekben elhangzottak hitelessége, sőt, egy sor más (banális) körülményre is fény derülhetne belőle, mint például az, hogy egyesek a tanításban saját

3. Összegzés

Az, hogy az irodalomoktatás 21. századi megújulása, az új oktatási és értelmezési modellek bevezetése az irodalomoktatásban csak kevés vagy részleges eredményt hozott az aktuális vajdasági magyar oktatási gyakorlatban, nemcsak a korszerű magatartás- és gondolkodási modellek hiányán, a régi minták és sémák mozdíthatatlanságán múlik, hanem rendszerszintű problémákra is visszavezethető. Egyrészt, mint a kelet-közép-európai és a balkáni tér nagy részében, az oktatásügy – az emberi erőforrásokba történő innovációk, kormány szintű befektetések, a korszerű és színvonalas tanárképzést, a hivatás megbecsülését elősegítő intézkedések hiánya következtében – háttérbe szorult minden más társadalmi és normatív tevékenységgel szemben, válságba került, és bizonyos szintekig leépült.

Tovább rontja a korszerű irodalomoktatás (és természetesen minden más típusú oktatási forma és képzés) lehetőségeit a különböző szintű politikai tartalmak beszűremlése a gyakorlatba, a tanintézmények és struktúrák átpolitizáltságának magas foka. Mindezt az adott területen ténykedő intézmények és személyek önmagukban képtelenek megoldani, vagy gyökeresen mást irányt adni e tendenciának, de bizonyos magatartások és divattrendek (pl. a kritikátlan polkorrektség, a minden áron való népszerűsítésre törekvés, az önkultuszépítés, a szakmaiatlan hozzáállás, a követelmények és a színvonal terén tett engedmények etc.) ignorálásával és elutasításával korrigálhatók vagy kikerülhetők a téves irányok.

A tanári hivatás tekintélyének és (anyagi) megbecsültségének leépülésével párhuzamosan csökken az ilyen képzést nyújtó egyetemi szakok iránti érdeklődés is, amit az érintett intézmények szükség szerű, bár nem mindig célravezető intézkedésekkel próbálnak meg kompenzálni. Ilyenek a különböző – egyébként nagyon fontos – népszerűsítő akciók, amelyeknek keretében azonban az animátorok nem mindig a képzés korszerűségével, színvonalas kurzusaival, a teljesítmény mércéivel, az elérhető képzettség műveltségi aspektusaival és működtethető kompetenciával próbálnak meg hatni a potenciális jelentkezőkre, hanem kommersz vagy triviális érvekkel, közhelyes vagy fals szlogenekkel.⁶⁰

Nagyon korszerű és fontos követelmény, hogy egy-egy képzési szak változatos és több szintű szakképesítést nyújtson, ami a karrierépítés lehetőségeit terjesztheti ki több irányban és lehetőség felé. Ilyen az a tendencia, amikor például a választott szak a tanítói és tanári diploma mellé a médiában, a fordítói szolgáltatások vagy a művelődésszervezés terén is kompetenciákat nyújt és elhelyezkedési

elfoglaltságaikat és ellenérzéseiket („kedvenc versem”, „szívem csücske”, illetve: „a mobiltelefonokat ki kell tiltani az órákról”, „nem szeretem ezeket az új írókat”) is releváns szempontnak tekintik, vagy amilyen a szervezők konfliktuskerülő, sőt részrehajló magatartása a mindenkor szakmaiság melletti kiállás helyett.

⁶⁰ A példák a különböző nyílt napok és népszerűsítő túrákról szóló beszámolókból, a végzős hallgatók ballagási összegzéseiből, nyílt és burkolt visszajelzésekből, személyes tapasztalati forrásból származnak: „nincs matek”, „nem kell minden tantárgyból (sokat) olvasni”, „a vizsgák többségét könnyű letenni”, „van frizsider a kollégiumban”, „vannak nagyon »aranyos« tanárok”, „nem mindenkinél kell olvasni vagy szemináriumi dolgozatot írni”, „jó csajok/pasik vannak az évfolyamokon”, „vannak fiatal tanárok, akikkel lehet bratyzni vagy röhögni órákon”, „ha beállsz a ... csoportba megjelentetik az írásaidat a ... lapban” etc.

lehetőséget biztosít. A gond csak abból adódik, amikor az ilyen kompetenciákat is nyújtó programok az elsődleges, vagyis a tanárképzés rovására mennek azt a benyomást keltve, hogy ezek a kurzusok fontosabbak a klasszikus irodalmi vagy módszertani tárgyaknál, holott egyértelmű, hogy megfelelő nyelvészeti kompetenciák és irodalmi affinitások (például szövegértési tudás vagy olvasottság) nélkül jó tolmácsok, tájékozott művelődésszervezők sem kerülhetnek pályára és működhetnek a későbbiekben sikeresen. Mindehhez azt is hozzá kell tenni, hogy a jelöltek egy jelentős része később mégis tanárként helyezkedik el, miközben tanulmányai idején hanyagolta, vagy kevesebb munkát fektetett ezeknek a kompetenciáknak a kialakításába.

Irodalom

- BARTHES, Roland: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások.* (Fordította: Babarczy Eszter, Kovács Sándor, Mihancsik Zsófia, Romhányi Török Gábor.) Osiris, Budapest, 1996.
- BENCE Erika: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára.* Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. 2006.
- BENCE Erika: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára.* Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. 2006a.
- BENCE Erika: *Tanári kézikönyv az irodalom tanításához az általános iskolák 7. osztályában.* Beograd: Zavod za udžbenike. 2007.
- BENCE Erika: *Társzművészetek, rokon diszciplínák a magyar irodalom oktatásában.* In: Szerk.: Dr. Bertók Rózsa–Bécsi Zsófia–Fébert Zsófia és mások: *Pedagógusélet. Válság – váltás – változás – változtatás – tolerancia és a globalizáció kérdéskörei a tanári gyakorlatban. Tanulmányok az oktatás köréből.* Ethosz Tudományos Egyesület. Pécs, 2009. 43–50.
- BENCE Erika: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára.* Első, második és harmadik kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2009. 2015. 2018.
- BENCE Erika: *A szövegszerű világtapasztalat jelenségei az oktatásban.* In: Szerk.: Barkóczy László–Hajdicsné Varga Katalin: *Nevelés és társadalom: Hagyomány és megújulás. Képzés és Gyakorlat V.* Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar. 2011. 76–85.
- BENCE Erika: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára.* Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2013. 2019.
- BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára.* Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020. 2021.
- BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára.* Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020a. 2021a.
- BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára.* Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2021. 2023.
- BENCE Erika–KUKTIN Erzsébet: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 8. osztálya számára.* Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2021a. 2023a.
- BENCE Erika–CZINI Zoltán s. d.: *Irodalom.* Tankönyv, munkafüzet és szöveggyűjtemény a középiskolák II. osztálya számára. (Kézirat).
- BORI Imre–GEROLD László: *Olvasókönyv a középiskolák II. osztálya számára.* Kilencedik kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2023.
- CSORBA Béla: *Olvasókönyv: az általános iskolák 5. osztálya számára.* Beograd: Zavod za udžbenike. 2014, 2018,
- CSORBA Béla: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 5. osztálya számára.* Beograd: Zavod za udžbenike. 2015.

- GULYÁS László–TURCSÁNYI Enikő s. d.: *A munkavégzési rendszerek egyik kulcskérdése: csapatmunka vagy egyéni munkavégzés.*
https://acta.bibl.u-szeged.hu/11535/1/jelenkori_001_023-031.pdf
- HORVÁTH Judit: *Nyilas Misi már lúzernek számít 2011-ben.* nlc. 2011.
https://nlc.hu/csalad/20110426/nyilas_misi_mar_luzernek_szamit_2011-ben/
- ISMERETLEN: *Nyilas Misi lúzer volt, az Egri csillagok Gergője meg gonosz – A kötelező olvasmányok dilemmája.* Dívány 2011.
https://divany.hu/szuloseg/2011/03/31/ezt_minek_olvassam_el_a_kotelezo_olvasmanyok_dilemmaja/
- ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 5. osztálya számára.* Első kiadás és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2019. 2021.
- ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 5. osztálya számára.* Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2019a.
- ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasókönyv az általános iskolák 6. osztálya számára.* Első és második kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020. 2022.
- ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna–KUKTIN Erzsébet: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 6. osztálya számára.* Első kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2020.
- KOJIC CSÁKÁNY Erzsébet–PINTÉR MOLNÁR Edit: *Olvasókönyv az általános iskolák 6. osztálya számára.* Negyedik kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2019
- MÁRFAI MOLNÁR LÁSZLÓ: *Folyóirat-kultúra.* Létünk, 2011/1. (41.) 49–55.
- OTT Anna: *Tizenegyes – Mit olvas az író? Tóth Krisztina.* Könyves Magazin, 2021. február 11.
https://konyvesmagazin.hu/friss/tizenegyes_ott_anna_toth_krisztina_olvasas.html
- Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања. 5-6.: Службени гласник Републике Србије,
 15/2018-77, 18/2018-1, 3/2019-83, 3/2020-3, 6/2020-94, 17/2021-1, 16/2022-1, 13/2023-458, 14/2023-384, 3/2024-1
- Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања 7.: Службени гласник Републике Србије, 5/2019-61, 1/2020-60, 6/2020-99, 8/2020-597, 5/2021-4, 17/2021-42, 16/2022-2, 13/2023-460, 14/2023-399
- Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања 8.: Службени гласник Републике Србије, 11/2019-61, 2/2020-6, 6/2020-118, 5/2021-8, 17/2021-58, 16/2022-2, 13/2023-470, 14/2023-407, 4/2024-1

- Правилник о изменама и допунама Правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама. Службени гласник Републике Србије. У Београду, 4. септембра 2023. године. Број 110-00-67/2/2023-03
<https://pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/>
- Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, 2009. јуниус 10., 6. sz., 18–21.
- SZEGEDY-MASZÁK Mihály: „Minta a szönyegen”. *A műértelmezés esélyei*. Balassi Kiadó, Budapest, 1995.
- TOLDI Éva: *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 8. osztálya számára*. Első és második kiadás. 2008. 2013.
- TOLDI Éva: *Olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára*. Első és harmadik, utánnyomott kiadás. Beograd: Zavod za udžbenike. 2010. 2018.
- VARGA Zoltán: *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Második, átdolgozott kiadás. Tankönyvkiadó Intézet, Újvidék, 1992.

Abstract

NEW MODELS OF INTERPRETATION IN TEACHING LITERATURE CURRENT PRACTICE IN VOJVODINA

With the passing of time, our thinking about the form of existence of literature, its models of interpretation and its understanding is changing. Therefore, it is important to rethink and revise curricula within a relevant period of time (at least every 5-10 years) and to start the development of our operational teaching programmes with the interpretation of the curricula. According to the relevant Serbian laws on education, textbooks and teaching tools (such as workbooks, exercise books, teacher's resource books) that can be used in teaching must be at least seventy percent in line with the curricula legitimised by the Ministry of Education. The textbooks and literature workbooks for the higher grades of primary schools and the first grade of secondary schools in Vojvodina have been compiled on the basis of the latest curricula so as to promote the teaching of Hungarian literature, and – with the exception the secondary school textbook due to be published – have been in use for several years to teach Hungarian literature and to encourage the process of students becoming literate and creative readers; most of the mentioned textbooks are already in their second edition. The presentation will focus on these textbooks and experiences related to them, on conclusions to be drawn, as well as on suggestions for modification/updating, with a significant emphasis on the teaching models and teacher attitudes required for this type of literary education.

Keywords: Vojvodina, teaching literature, Hungarian classes, models, interpretation, curriculum.

Bernhardt Renáta**GYÓGYPEDAGÓGUS-JELÖLTEK NÉZETEI A TANULÁSRÓL
A KÉPZÉS BEMENETI SZAKASZÁBAN****Bevezetés**

A tanulmány fókuszba a pedagógusjelöltek pedagógiai nézeteire irányul, továbbá a 20. és 21. században releváns tanuláselméletek sajátosságaira és tendenciáira fókuszál. A tanulás- és tanításelméletek változása jellemzően elméleti vonatkozásokat tételez fel, a tanulási folyamatról kialakított vélemények és tapasztalatok pedig az empirikus kutatási eredményekből fakadnak hasonlóan a pedagógusjelöltek bemenő nézeteiről ismert eredményekhez. Jelen kutatásban elsőéves gyógypedagógia szakos (N=86) hallgatók tanulással kapcsolatos véleménye kerül feltárássra kvantitatív vizsgálat segítségével. A kutatási eszköz egy adaptált tanulási kérdőív, melynek adatai igazolják azt a feltevést, miszerint a hallgatók mind a konstruktív, mind az objektivistá tanuláselméletet vallják, a szociális tanuláshoz való viszony alulreprezentált az individualista szemlélethez képest, továbbá változó nézeteket vallanak az önirányított tanulás jelentőségével kapcsolatban.

Elméleti vonatkozás**Nézetek a tanulásról a 20. században**

A tanulásról alkotott elképzelések tudományos tételei évszázados múltra tekintve és hatalmas szakirodalmi bázissal rendelkezve számos aspektusból rávilágítottak a tanulás mechanizmusára, a hatékony és sikeres tanulás pedagógiai^{1,2} és pszichológiai³ hátterére és jelentőségére, számos esetben a komplexitáson alapulva.⁴

A tanuláselméleti modellek jellemző különbségeket mutatnak a tanulás módját, a memória szerepét, az átviteli technikát, a befolyásoló tényezőket, valamint a tipikus tanulási helyzetet tekintve.⁵ A hagyományosként értelmezett teoretikus értelmezések a *behaviorizmus* (a tanulás inger-válasz reakción alapul), a *kognitívizmus* (a tudás a memóriában szerveződik; a tanulás figyelem, az információk feldolgozása és beillesztése, felidézhetővé tétele), a *konstruktívizmus* (a tudás megkonstruálását tekinti a tanulás folyamatának, amelyben a tanulás

¹ NAGY József (1998): A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, 1998/10. 3–21. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00020/pdf/iskolakultura_EPA00011_1998_10_003-021.pdf

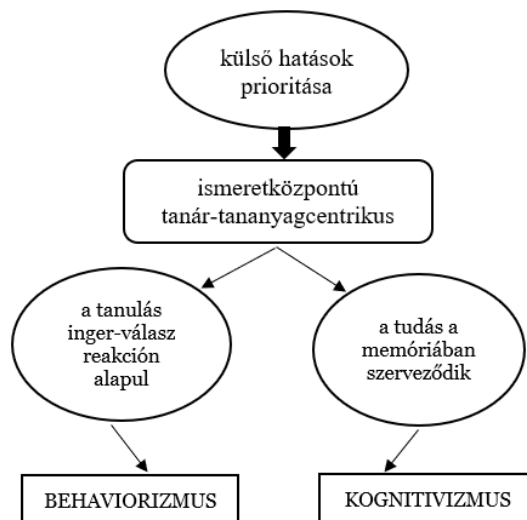
² BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker, Bp., 1997.

³ PIAGET, Jean: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Bp., 1970

⁴ GASKÓ Krisztina: *A tanulás pszichológiai értelmezése*. In: NAHALKA, István (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. 3. kötet: Hatékony tanulás. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, Bp., 20–40. 2006. <http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf>

⁵ KULCSÁR Zsolt: *Konnektívizmus a gyakorlatban. A hálózatalapú tanulásról*. 2008. <http://www.slideshare.net/kulcsi/konnektivizmus-a-gyakorlatbanpresentation>

problémamegoldással történik és másokkal együttműködve eredményes), valamint a korszerű és napjainkban elterjedt *konnektivizmus* (hálózatalapú tanulás) elveit képviselik (1. és 2. ábra).



Tanulás a behaviorista és kognitivisták elmélet szerint (1. kép)



Tanulás a konstruktivista és konnektivisták elmélet szerint (2. kép)

A tanulásról alkotott felfogások a tanulás folyamatjellegére és eredményességére, de főként jellegére tekintettel foglalták össze a lényegesnek vélt aspektusokat. A kezdeti ismeretalapú nézetet felváltotta a megismerés tartalmi kérdéseinek, a megértés, tehát a közvetlenül nem megfigyelhető mentális tevékenység tanulmányozása. A készségek, képességek meghatározásával, a belátásos tanulás

és az alaklélektan, fejlődéslélektan eredményeivel gazdagabbá vált a kognitív elméleti megközelítés. A konstruktivizmus a tudáskonstruálást, azaz az aktív folyamat prioritását hangsúlyozza a tanulás során.⁶ A szociokonstruktív irányzat a tanulási folyamat szociális jellegét erősítette (amelyet már a neobehaviorista elmélet szintén felvetett)⁷. A konnektivizmus Siemens (2005) nevéhez fűződve a káosz-, a hálózat-, a komplexitás- és az önszerveződés-elméletek integrációjaként jelent meg, ahol a tanulás olyan folyamat, ami a változékony központi elemek tisztán nem látható, homályos környezetében jelentkezik, és nem teljesen áll az egyén ellenőrzése alatt. A tanulást tehát önszerveződő folyamatként, személyes vagy szervezeti tanulási rendszerekként értelmezve látja, mely megköveteli az információs nyitottságot. A tanulás során az egyén saját interakcióját a környezettel is kategorizálja, egyben képesnek tartja arra, hogy saját struktúráját is alakítsa.⁸ A konnektivizmus tanuláselméleti létjogosultságát több kutató is megkérdőjelezi,⁹ kikkel egyetértve – véleményem szerint – a hálózatalapú tanulás nem feltétlenül nevezhető tanuláselméleti megközelítésnek, ám vitathatatlanul korszerű, szükséges tanítási-tanulási lehetőség, tanulásszervezési eljárás.

Nézetek a tanulásról a 21. században

Az ezredforduló a diverzitás és az együttműködés, a szociális kapcsolatok jegyében elsősorban a hatékony és sikeres tanulás, másrészt viszont az örömteli, élményalapú tanulás lényegére összpontosított, melyhez szükséges volt az erőteljes pedagógiai fogalom- és szemléletváltás. A tanulási siker modellezését Carroll¹⁰ a belső és külső tényezők szerepével indokolta, és az eredményes illetve gazdaságos tanulást az aktív tanulási idő valamint a tanuláshoz szükséges kitartás szerepével támasztotta alá. Mindez nagymértékben érzékelhetővé vált az utóbbi évtizedekben az interkulturális nevelés, a reformpedagógiai alapelveket megvalósító gyakorlati pedagógia, a kognitív tudományok tapasztalataira épülő tanítási felfogások, a komprehenzív iskola eszméje, valamint az inkluzív pedagógia alaptételeinek megismerésével.

Kiemelkedővé váltak azon innovatív és jellemzően kooperációt igénylő oktatási módszerek, amelyek valamennyi társadalmi csoport gyermekei számára megfelelnek. A kollektivitásra, kollaborációra épülő módszerek közül kiemelkedő a kooperatív¹¹ és a projekt módszer, a drámajáték és ennek egyik fajtája: a szakértői játék. Eredményes a problémaalapú tanulás és a felfedező tanulás gyakorlata

⁶ VIRÁG Irén: *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 2013.

⁷ HERGENHAHN, B.R.–OLSON, Matthew H.: *An introduction to theories of learning* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. 2008.

⁸ SIEMENS, George: *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. 2005.
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

⁹ DAVIS, Clarissa–EDMUNDS, Earl–KELLY-BATEMAN, Vivian: *Connectivism*. In: OREY, Michael (szerk.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. on. 2008.
<http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Connectivism>

¹⁰ CARROLL, Joe Barry: *A model for school learning*. Teachers College Record, 1963/64. 723–733.

¹¹ BACSKAY Bea–LÉNÁRD Sándor–RAPOS Nóra–L. RITÓK Nóra: *Kooperatív tanulás*. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Bp., 2008. (Továbbiakban BACSKAY ÉS MTSAI, 2008)

éppúgy, mint a hátránykompenzálást is megvalósító Komplex Instrukciós Program és a Komplex Alapprogram.¹²

Az együttműködésen alapuló módszerek szoros összefüggést mutatnak a konstruktív tanulás szemléletével (lásd korábban), ahol a tanulás tulajdonképpen maga a konstrukció, a belső világ folyamatos építése. A konstruktív tanulás egy ingergazdag, kellemes hangulatú, optimális környezetben történhet, melyben minden gyerek saját fejlődésén munkálkodik. Ugyanakkor a kooperáció során a tanulók számos tevékenység részesei lehetnek önállóan is, emellett bármit kezdeményezhetnek, s együtt dolgozhatnak, illetve közösen feltárhatnak, felfedezhetnek új dolgokat. A 21. századi tanulás folyamatára, a tanulási környezetre és résztvevőkre vonatkozóan az alábbiakat érdemes megfontolni.

A tanulói kooperáció, a feladatmegoldás során fellépő kölcsönös függés a csoportmunka idején kiválóan alkalmas a szociális kompetencia erősítésére, elsősorban a segítségnyújtás, a tolerancia és az együttműködés jellemvonásainak alakítására. A szociális tanulás során különösen nagy jelentősége lehet annak, hogy a kérdést különböző szinteken értő tanulók sémái jóval közelebb állhatnak, s a diákok egymást könnyebben átsegíthetik egy következő fejlődési szakaszba, hiszen egyszerűbben, adott esetben érhetőbben elmagyarázzák egymásnak a kérdéses problémákat.

Az együttes tanulás során valódi, mély és egyértelmű tudás alakul ki, szemben a hagyományos, kizárólag a pedagógus által közvetített „dupla-fenekű”, „rituális” és „tétlen” tudással szemben.¹³ Továbbá hozzásegíti a diákokat az önreflexió, az önirányított tanulás képességének kialakítására is. A gyerekek a közösen, csoportban végzett munka során jóval hamarabb részesei lehetnek a közösen végzett munka örömeinek, miközben elmélyíthetik tudásukat, s együttes erővel formálhatják véleményüket, nézeteiket. Az együttes élmény, a pozitív hangulat, a közösen elért eredmények és a „mi-tudata”, a kollektív öröm a tanulási folyamatot ténylegesen kedvelt tevékenységgé változtathatja.¹⁴

A személyes kompetenciák sorában kiemelkedő transzverzális készségek fejlesztése: a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás, az aktivitás és a kommunikációs formák hatékony fejlődési lehetősége, továbbá az információs-kommunikációs eszközök használatának köszönhetően a digitális kompetencia magasabb szintű jelenléte is.

A pedagógus esetében a hagyományostól eltérő szerepek kapnak prioritást, mivel folyamatos újratervezésre készíti a pedagógust az a kontextus és szituáció, melyben a tanuló viselkedése, tudása, értékrendje és érzelmi világa dominál a tanulási-tanítási folyamatban. Olyan empátikus, nyitott, bizalomra épülő, feltétel nélkül elfogadó facilitátor, ám reflektivitásra képes pedagógus lehet hatékony, aki képes értékelni és támogatni a tanulók javaslatait, s nem kívülről, hanem „belülről” látja, hogy kinek mire van igénye.

¹² K. NAGY Emese: *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2012.

¹³ NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2002. (Továbbiakban, Nahalka, 2002)

¹⁴ KISNÉ BERNHARDT Renáta: Tudunk-e egymástól örömmel tanulni? Szemezgetés az együttműködésen alapuló módszerekből. In: ELEKES Gyula. *Gyakorlat az elméletben*. Székelyudvarhely, 2016. (Továbbiakban KISNÉ BERNHARDT, 2016)

A pedagógussá válás folyamata tekintettel a bevezető szakaszra

A pedagógussá válás folyamatának stációit a pályaválasztás, a pedagógusképzés, a pályakezdés és pályavitel jellemzik.¹⁵ A konkrét pályafejlődési szakaszok az alábbiak szerint különíthetők el:¹⁶

- a) Kezdeti idealizmus szakasza: a tanítási gyakorlat előtti időszak, a pálya eleje. Az indokolatlan idealizmus és optimizmus jellemző, amely saját tanulói tapasztalataiban gyökerezik. Ekkor a tanítás-tanulás valós folyamatairól és a valós diákokról még igen keveset vagy semmit sem tud. A saját tanulói minztázat kerül általánosításra.
- b) Túlélés szakasza: az osztályterem valóságával való megismerkedés.
- c) Megkapaszkodás szakasza: a pedagógus kezdi felmérni az adódó helyzeteket, képes felismerni a problémákat, majd megoldásokat és rutinokat, sémákat alakít ki.
- d) Működőképes gyakorlat kialakításának szakasza: a pedagógus kialakít egy számára olyan megbízható tanári gyakorlatot, amelyet biztonsággal tud alkalmazni, és amelyhez később is ragaszkodik valamilyen szinten.
- e) Továbblépés szakasza: a pedagógus képes a reflexióra, kísérletezik, és legfontosabb változásként figyelmét a saját gyakorlatáról a tanulókra és a tanulásra irányítja.¹⁷

A pedagóguspálya szakaszai bevezető, betanító és benntartó (Initial, Induction, In-service) folyamatként is meghatározhatóak, melyekből a kutatás kapcsán releváns röviden vázolni a bevezetés jelentőségét. A bevezető szakasz a pályára való készítés folyamata, mely során a felsőfokú képzés szerepe és feladatai vitathatatlanok. A pályafejlődés kezdetén, a képzés kezdetekor a hallgatók már kialakult értékelő rendszerrel érkeznek, amelyet meghatároznak a korábbi tapasztalataik, a személyiségük és saját elvárásaik. A képzés során az elméleti ismeretek túlsúlya jellemző, ám a tanító szakot igen sok gyakorlat is jellemzi. Az elméleti ismeretek és a gyakorlati tevékenység aránya folyamatos változásban van a pályafejlődés során. Empirikus kutatás bizonyítja, hogy a tanító szakos hallgatók pályaeorientációját alapvetően a belső motiváció és gyermekszeretet jellemzi a pályaválasztást, a vizsgált minta 43%-a kompetensnek érzi magát a nevelési és oktatási szituációk kezelésében. Ennek ellenére közel 60% szeretne a pályán elhelyezkedni, 30% bizonytalan abban, hogy tanítói hivatást kezdené el a képzés után.¹⁸ A pályakezdés, tehát a pálya bevezető és betanító szakaszában jellemző, hogy a tanítójelölt kevesebb tapasztalattal és kisebb magabiztossággal bír, ezért kevésbé képes a helyzet racionális elemzésére. Nem jellemző az a fajta tanulási lehetőség vagy önreflexiós képesség fejlesztése, amit a kezdő pedagógus igényelne és kaphatna a gyakorlottabb kollegáktól, mentoroktól.

¹⁵ RÓKUSFALVY Pál (szerk.). *Pedagógusszemélyiség és tanárképzés*. Tankönyvkiadó. Bp., 1981.

¹⁶ MAYNARD, Trisha–FURLONG, John: *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. Routledge, 1995.

¹⁷ KIMMEL Magdolna: *A tanári reflexió korlátai*. Pedagógusképzés, 2006/3–4. 35–49.

¹⁸ BERNHARDT Renáta: *Pedagogical procedures and reflections in the focus of prospective teachers' teaching practice*. In: JUHÁSZ Erika–KATTEIN-PORNÓI Rita (Szerk.) *Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés*. Esztergom, 317–318. 2022.

Az egyik legnagyobb nehézség a bemeneti folyamat után, hogy a betanító szakasz időszakában a hallgatók kilépnek a képzésből és munkába állnak, azonban továbbra is szükség van az elméleti ismereteik növelésére. A támogató szakmai környezet hiányában sok esetben magukra vannak hagyva az ismeretek megszerzésének mikéntjével.¹⁹ A benntartó folyamat talán jelenleg is a legproblematicusabb terület, hiszen a pályán maradás és pályaelhagyás, a pedagógusbérezés és finanszírozás, a pedagógushiány a hazai köznevelés csupán néhány fő kérdését érinti.

Gyógypedagógus-jelöltek nézete a tanulásról

Kutatási procedúra

Az előző fejezet elméleti háttérének ismeretében és a főbb gondolatmenetekből kiindulva az empirikus kutatás célja a feltárni a gyógypedagógia szakos hallgatók tanulásértelmezési koncepcióját, (jellemzően nem tudatos) meggyőződését, melyek befolyásolják a nevelői-oktatói tevékenységüket.

A kutatás során felállított hipotézisem szerint a hallgatók tanulásértelmezésére jellemző mind az objektivista, mind a konstruktív tanuláselmélet (H1); a szociális tanuláshoz való viszony alulreprezentált az individualista szemlélethez képest (H2); továbbá változó nézeteket vallanak az önirányított tanulás jelentőségével kapcsolatban (H3).

Kutatási mintaként az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nappali és levelező tagozatos hallgatói szerepeltek (N=86). Kutatási módszerként kvantitatív jelleggel írásbeli kikérdezést végeztem online felületen, melynek eszköze egy 17 állítást tartalmazó adaptált kérdőív volt a tanulással, információszerezéssel kapcsolatban.²⁰ A kutatásra 2024 őszi félévének elején kerül sor tekintettel a célcsoport bemenő nézeteinek relevanciájára.

Kutatási eredmények

A tanulmány következő fejezetében tanulás kérdőív (Függelék) adatainak elemzését és a hipotézisek igazolását kívánom bemutatni. A kérdőív 17 állítás tartalmazott, melyeket 1–6-ig terjedő Likert-skálán kellett a hallgatóknak értékelniük az állítással kapcsolatos egyetértésüket jelölve. A kérdőív állítaspárokat tartalmazott a tudás keletkezésével, az igaz-hamis valóságával, a tanulási folyamatok logikájával, a naiv személyiségelmélettel, az önirányított tanulással, valamint a problémamegoldáshoz való viszonytal kapcsolatban²¹ az alábbi összefüggések szerint.

¹⁹ NAGY Mária: *Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa*. Educatio. 2004/3. 375–390. <https://www.igi-global.com/chapter/initial-teacher-education-induction-and-in-service-training/173270>

²⁰ NAHALKA, 2002. In: BACSKAY Beáta–LÉNÁRD Sándor–L. RITOÓK Nóra–RAPOS NÓRA: *Kooperatív tanulás*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Bp., 2008. 152–153.

²¹ NAHALKA, 2002.

tématerület	állítások száma
tudás keletkezése	1, 15
igaz és hamis súlyossága	4, 16
tanulási folyamatok logikája	2, 9
naív személyiségelmélet	5, 8, 10, 14
önirányított tanulás	7, 12
problémamegoldáshoz való viszony	6, 13, 17

A tanulással kapcsolatos állítások témái (1. táblázat)

A tudás keletkezésének folyamata

A kutatási eszköz kérdőívében két állítás vonatkozott a tudás átvitel, tudás-transzport (1.), valamint a tudáskonstruálás (15.) eltérő szemléletére. Amennyiben a tényleges tanulásra gondolva keressük a választ az egyéni tanulási tapasztalataink alapján, akkor dominánsnak az 1-es választ jelöljük (bár a szakirodalom alapján tudjuk, hogy nem így van). A gyógypedagógus hallgatók 5,2 és 5,4 átlagponttal mind az objektivista, mind a konstruktivista nézőpontot vallják, plasztikus különbség nem fedezhető fel a szempontot értékelve.

Igaz–hamis súlyossága

A következő állításpárban az igaz–hamis súlyos kérdéséről van szó (4. és 16. állítás), tehát felvetődik, hogy mit is tekintünk tulajdonképpen igazságnak? Az egyik (4.) feltételezés szerint: *Ha tudok valamit, az vagy igaz, vagy hamis. Ha nem is mindig könnyen, de ezt ellenőrizhetem.* Ellenben a 16. állítás szerint az alábbi mondatot kell értékelni: *„Soha nem jelenthetem ki, hogy egy ismeret, amit megszereztem, tőlem teljesen függetlenül igaz.”* A válaszadók inkább a második állítással értettek egyet (3,9 vs. 4,5 pont), így jellemző, hogy érvényes rájuk az, hogy kevésbé tulajdonítanak szerepet kizárólag a tényeknek, viszont érvényesebb rájuk, hogy *„az objektív valóság tőlünk függetlenül (pontosabban az igazságkereséstől függetlenül) működő jelenségei, folyamatai és a róluk alkotott ítéletek, állítások”*.²² differenciáltan értelmezhetőek.

A tanulási folyamatok iránya

A 2. állítás a deduktív folyamatokat előtérbe helyező és holisztikus szemléletet veti fel, a konstruktív pedagógiát is képviselve, míg a 9. állítás az induktív típusú, hagyományosabb formát és módszertant jellemző tanulási logikát tartalmazza. A vélemények az ötös skálán 4,3 (2. állítás) és 5,1 (9. állítás), tehát plasztikus különbség tapintható ki a kétféle tanulási irány szerepét illetően. A gyógypedagógia szak specifikumait tekintve a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel való tapasztalat, illetve metodika alapvetően meghatározó lehetett a fenti két állítás értékelésében.

Naív személyiségelmélet

A képesség és szorgalom kérdésköre négy (5., 8., 10. és 14.) állítás segítségével került szemléltetésre, melyek közül kettő (8. és 14.) arra vonatkozik, amikor a képességben, mint megváltoztathatatlanban, valamint a szorgalomban, mint

²² BACSKAY ÉS MTSAI, 2008. 154.

csak a tanuló által befolyásolható személyiségjellemzőkben hiszünk. Pedagógia szempontból ez a szemlélet azért problematikus, mert ebből eredhet a „jó képességű és gyenge szorgalmú”, valamint a „gyenge képességű, de nagyon szorgalmas gyerekek” koncepciója. A 8. állítás dominánsan 5 pontos értékeléssel került kialakításra, viszont a hasonló gondolatmenetet megfogalmazó 14-es állítást több, mint 1 ponttal kevesebb; 3,9 átlagponttal véleményezték a hallgatók. Az 5. állítás szerint a szociális helyzet befolyásoló tényező a tehetség és képesség fejlődésében és kibontakoztatásában: „Vannak olyan gyerekek, akik az átlagosnál rosszabb körülmények között élnek, s ennek következtében nem bontakozhat ki a tehetségük, sokszor még akkor sem, ha szorgalmasak lennének”. Ezen kijelentéssel szintén teljes mértékben azonosulnak a hallgatók, 5,1 átlagponttal jelöléssel. Az optimista pedagógia szemlélete alapján a képességek területén történő fejlődésbe vetett bizalom rajzolódik ki (10. állítás), mellyel a kitöltők maximálisan egyetértenek (5 pont).

Önirányított tanulás

Az egyéni és társas tanulási helyzetekre vonatkozóan az individuális tanulással (3. állítás) közepesen átlagot eredményezett a skálán (2,9 pont), tehát a csoport egy része kevésbé tulajdonít jelentőséget az egyénileg történő tanulási útnak. A szóbeli reflektálások során kiderült, hogy a hallgatók egy része az állítás első fele miatt nem értettek egyet, dominánsnak érezték a mondatban szereplő „csak” kifejezést. („*Tanulni csak egyedül lehet. Legfeljebb akkor jó másokkal együtt tanulni, ha segítünk egymásnak vagy felmondjuk a leckét.*”) Ellenben 5,5 ponttal a csoportos tanulás jelentőségével (11. állítás). egyértelműen egyetértenek (*Tanulni úgy is lehet, még hozzá nagyon jól, ha együtt oldunk meg feladatokat, vitatkozunk egymással, megbeszéljük, hogy ki hogyan érti a leckét.*)

A következő állításpár (7. és 12. állítás) az önirányított tanulásra alig több, mint fél pontnyi különbség adódott annak tekintetében, hogy mennyire számottevő a pedagógusi vagy a tanulói részvétel dominanciája a tanulási folyamat, tartalom és értékelés kialakításának szempontjából (4,3 pont vs. 3,7 pont). A kutatás alanyai alapvetően támogatják a diák aktív szerepét ezen aspektusok során.

Problémamegoldáshoz való viszony

A problémamegoldó készség véleményezése három állításra összpontosult (6., 13., 17.). A 6. állítás a probléma és a feladat viszonyát tekintve azt jelzi, hogy a problémamegoldás a megfelelő és korábban már megismert algoritmus alkalmazásával érhető el („*...Megpróbálom alkalmazni azt a megoldást, amit órán vetünk*”) 4,9 ponttal a kutatási alanyok egyező nézetét mutatja. A 13. állítás kitér a 6. állítást, mégpedig az iskolában szerzett ismeret életben szükséges megoldási módjára, melyre a 3,7 pont eredménye a „puha készségek” („soft skill”) és transzverzális készségek fejlesztése terén kérdőjelezi meg a hallgatói vélemények többségét. A kevésbé algoritmikus, sokkal inkább helyzetnek megfelelő adekvát és rugalmas megoldás keresésének képessége hangsúlyozódik a 17. állításban, mely 5,3 ponttal szemlélteti a hallgatói egyetértést („*Az iskolában inkább azt kellene megtanulni, hogyan lássunk hozzá egy új, addig ismeretlen probléma megoldásához*”).

tématerület	állítások száma	vélemények számtani átlaga
tudás keletkezése	1	5,2
	15	5,4
igaz és hamis súlyossága	4	3,9
	16	4,5
tanulási folyamatok logikája	2	4,3
	9	5,1
naiv személyiségelmélet	5	5,1
	8	5
	10	5
	14	3,9
szociális tanulás	3	2,9
	11	5,5
önirányított tanulás	7	4,3
	12	3,7
problémamegoldáshoz való viszony	6	4,9
	13	3,7
	17	5,3

A tanulással kapcsolatos állítások témái és a vélemények számtani átlaga (2. táblázat)

Összegzés

A tanulásról alkotott nézetek és tartalmi elemek vizsgálata gyógypedagógus-jelölt elsőéves hallgatók esetén kirajzolódik a kutatás korábban bemutatott adataiból. A 17 állítást tartalmazó adaptált kérdőív²³ a tanulási folyamat jellegzetes aspektusaira, az információszerzéssel és feldolgozással kapcsolatos módjára, szereplőire és egyéb jellemzőire irányult.

Jelen kutatás csupán néhány adattal szolgál a hipotézisek igazolására, melyek valódi bizonyítására egyéb módszerekkel történik a kutatás további része. A részeredmények mindenesetre azt mutatják, hogy a hallgatók tanulásértelmezésére jellemző mind az objektivista, mind a konstruktív tanuláselmélet (H1). A szociális tanulásra vonatkozó feltételezés nem került bizonyításra, ugyanis az individualista szemléletet kevésbé vallják a gyógypedagógus-jelöltek, viszont a társas tanulás lehetőségét preferálják (H2). Az önirányított tanulás jelentőségével kapcsolatban (H3) nem igazolódik a hipotézis, mivel a pedagógusi és/vagy diák által történő aktív részvétellel kapcsolatos állítások szinte azonos eredményt hoztak.

²³ NAHALKA, 2002. In: BACSKAY Beáta–LÉNÁRD Sándor–L. RITOÓK Nóra–RAPOS NÓRA: *Kooperatív tanulás*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Bp., 2008. 152–153.

A kutatás limitációja – a már említettek alapján – a részeredmény önmagában történő értelmezése, feltevések igazolása, valamint a szűkkörű minta. A mintavétel célzott eljárása azonban nagyon pasztikusan tükrözi a konkrét intézmény (EKKE Jászberényi Campus) gyógypedagógus hallgatóinak bemenő nézetét, mely a képzés tekintetében elengedhetetlen fontosságú. A vizsgálat következő fázisában a komparatív szempont érvényesül, mivel a gyógypedagógus és tanító szakos hallgatók nézeteinek összehasonlítása történik egy korábbi²⁴ és jelen kutatási adatok mentén.

Befejezés

A tanulmány a tanulási folyamatról eddig feltárt teoretikus hátterek és a jelenlegi álláspontok tekintetében foglalkozik a témával. Az elméleti összegzést követően gyógypedagógus hallgatók véleménye került feltárássra ezen kérdéskör lényeges aspektusairól. A kutatás elsőéves gyógypedagógia szakos hallgatók körében zajlott. Az eredmények alátámasztják és igazolják a tanulás általános tapasztalatait, de a téma érdekességét a vizsgált nézetek szakspecifikus jellege jelenti, mivel korábbi kutatások már irányultak a pedagógushallgatók tanuláselméleti nézőpontjainak megismerésére. A tudáskonstruálás, tudásátadás hangsúlya, az egyéni és szociális tanulás jelentősége kevésbé speciális a gyógypedagógia vagy többségi pedagógia értelmében, viszont az egyéni tanulási út, a tudásmegszerzés folyamata és az autonóm tanulás képességét tekintve izgalmas adatokat kapunk, attól függetlenül, hogy a kutatás során nem került meghatározásra, hogy neurotipikus vagy atipikus fejlődésmenetre gondoljanak a kitöltők. A kutatás egy tágabb komplex vizsgálat kvantitatív adatait mutatta be kutatás közben.

Irodalom

- BACSKAY Bea–LÉNÁRD Sándor–RAPOS Nóra–L.RITOÓK Nóra: *Kooperatív tanulás*. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Bp., 2008.
- BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker, Bp., 1997.
- BERNHARDT Renáta: *Pedagogical procedures and reflections in the focus of prospective teachers' teaching practice*. In: JUHÁSZ Erika–KATTEIN-PORNÓI Rita (szerk.): *Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés*. Esztergom, 2022. 317–318.
- CARROLL, Joe Barry: *A model for school learning*. Teachers College Record, 1963/64. 723–733.
- DAVIS, Clarissa–EDMUNDS, Earl–KELLY-BATEMAN, Vivian: *Connectivism*. In: OREY, Michael (szerk.): *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. 2008.
- HERGENHAHN, B.R.–OLSON, Matthew H.: *An introduction to theories of learning* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: rentice-Hall. 2008.

²⁴ KISNÉ BERNHARDT, 2016.

- GASKÓ Krisztina: *A tanulás pszichológiai értelmezése*. In: NAHALKA, István (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 3. kötet: Hatékony tanulás*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, Bp., 2006. 20–40.
<http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf>
- KISNÉ BERNHARDT Renáta: *Tudunk-e egymástól örömmel tanulni? Szemezgetés az együttműködésen alapuló módszerekből*. In: ELEKES Gyula: *Gyakorlat az életben*. Székelyudvarhely, 2016.
- K. NAGY Emese: *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2012.
- KULCSÁR Zsolt: *Konnektivizmus a gyakorlatban. A hálózatalapú tanulásról*. 2008.
<http://www.slideshare.net/kulcsi/konnektivizmus-a-gyakorlatbanpresentation>
- NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2002.
- KIMMEL Magdolna: *A tanári reflexió korlátai*. Pedagógusképzés, 2006/3–4. 35–49.
- NAGY József: *A kognitív képességek rendszere és fejlődése*. Iskolakultúra, 1998/10. 3–21. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00020/pdf/iskolakultura_EPA00011_1998_10_003-021.pdf
- MAYNARD, Trisha–FURLONG, John: *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. Routledge, 1995.
- NAGY Mária: *Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa*. *Educatio*. 3. 2004. 375–390.
<https://www.igi-global.com/chapter/initial-teacher-education-induction-and-in-service-training/173270>
- PIAGET, Jean: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Bp., 1970.
- RÓKUSFALVY Pál (szerk.). *Pedagógusszemélyiség és tanárképzés*. Tankönyvkiadó, Bp., 1981.
- SIEMENS, George: *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. 2005.
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
<http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Connectivism>
- VIRÁG Irén: *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 2013.

Abstract

SPECIAL EDUCATION TEACHER STUDENTS' BELIEFS OF LEARNING IN THE INITIAL TRAINING

The problem statement focuses on the features and trends of pedagogical beliefs and the learning theories relevant in the 21st century. The aim is to highlight the relevance of theoretical and practical research on the role of learning and teaching theories, beliefs and opinions on learning, and the beliefs of teacher students through empirical investigation. The complex study was conducted on first-year students (N=79) of special education using metaphor analysis and questionnaire survey methodology. The findings support the hypothesis that students believe in both constructivist and objectivist theory of learning, attitudes towards social learning are underrepresented compared to individualistic attitudes, and own variable notions on autonomous learning.

Keywords: belief, learning, special education teacher students, initial training

Függelék

Tanulás kérdőív (Nahalka, 2002 In: BACSKAY és mtsai, 2008)

1. Úgy tanulunk, hogy valamilyen módszerrel, például olvasással, másokat hallgatva, kísérletek elvégzésével vagy megfigyeléssel az ismeretek a fejünkbe kerülnek.
2. Mindig az egész világot ismerjük, csak kisebb körünkben még nem elég tisztán és nem elég részletesen. Ez az átfogó tudásunk lesz később részletesebb, gazdagabb, és néhány ponton lényegesen át is alakul.
3. Tanulni csak egyedül lehet. Legfeljebb akkor jó másokkal együtt tanulni, ha segítünk egymásnak vagy felmondjuk a leckét.
4. Ha tudok valamit, az vagy igaz, vagy hamis. Ha nem is mindig könnyen, de ezt ellenőrizhetem is.
5. Vannak olyan gyerekek, akik az átlagosnál rosszabb körülmények között élnek, s ennek következtében nem bontakozhat ki a tehetségük, sokszor még akkor sem, ha szorgalmasak lennének.
6. Ha az iskolában kapok valamilyen feladatot, akkor a megoldás során mindig azon gondolkodom, hogy mit tanultunk az ilyen feladatok megoldásáról. Megpróbálom alkalmazni azt a megoldást, amit órán vettünk.
7. Jó lenne, ha a tanulók is részt vennének annak eldöntésében, hogy mit tanuljanak, hogyan tanuljanak, és hogy hogyan kellene értékelni a tanulásuk eredményeit.
8. Vannak gyerekek, akik jó képességűek, de nem szorgalmasak. Jó eredményt érhetnek el az iskolában az eszköz alapján, de a lustaságuk miatt erre mégsem képesek.
9. Előbb mindig az egyszerűbb, a konkrét dolgokat ismerjük meg tapasztalataink segítségével. A bonyolultabb és elvont ismereteink ezekből keletkeznek, ahogyan egy ház épül fel a téglákból.
10. Bárki, aki egyébként egészséges, elérhet nagyon jó eredményeket is a tanulásban. Az élet során a képességeink fejlődhetnek.
11. Tanulni úgy is lehet, méghozzá nagyon jól, ha együtt oldunk meg feladatokat, vitatkozunk egymással, megbeszéljük, hogy ki hogyan érti a leckét.
12. Az iskolában a tanárunk mondja meg, hogy mit tanuljunk, ő szabja meg a követelményeket, ő értékeli minket, ő mondja meg, hogy milyen módszerrel dolgozzuk fel az anyagot. Ez így természetes, ez így van jól.
13. Többek között azért tanulunk az iskolában, hogy ha az életben valamilyen problémával találkozunk magunkat szemben, akkor minden esetre ismerjünk valamilyen megoldást.
14. Vannak olyan tanulók, akik nagyon szorgalmasak, viszont nem túl jó az eszköz, nem elég okosak. Tudnak jó eredményt elérni az iskolában, de soha nem lesz belőlük kiemelkedő tudós.
15. Úgy tanulunk, hogy a fejünkben mi magunk hozzuk létre a tudást gondolkodással, megértéssel. Az olvasás, a tanár magyarázatainak meghallgatása vagy bárminek a megfigyelése segíti a tanulást.
16. Soha nem jelenthetem ki, hogy egy ismeret, amit megszereztem, tőlem teljesen függetlenül igaz.
17. Az iskola nem taníthatja meg minden probléma megoldását. Az iskolában inkább azt kellene megtanulni, hogyan lássunk hozzá egy új, addig ismeretlen probléma megoldásához.

Cserné Adermann Gizella**AZ OKTATÓI ELVÁRÁSOK SZEREPE A TANÍTÁSI-TANULÁSI MÓDSZEREK MEGVÁLASZTÁSÁBAN****Bevezetés**

Amikor a pedagógusjelölt hallgatók felkészülnek egy óvodai foglalkozásra, iskolai tanórára vagy éppen szabadidős tevékenységre, mindig van elképzelésük arról, hogy milyen lesz az a csoport, akivel találkozni fognak. Óvodai, iskolai gyakorlatok során már a gyakorlatvezetőktől, de a társaktól is kapnak információt arról, hogy a csoport könnyű vagy nehezen kezelhető, érdeklődő vagy közömbös, és így tovább. Ha semmit nem tudnak a gyerekekről, akkor is van valami elsődleges feltevésük arról, hogy kik fognak a teremben ülni, játszani, futkározni. Ennek az előzetes képnek az alapján tervezik meg, hogy mit fognak csinálni a foglalkozáson, tanórán, milyen módszereket fognak használni. Amikor először belépnek a terembe, meglátják a gyerekeket, fontosak-e az első benyomásaik? Minden bizonynyal nehezen vonatkoztatnak el tőlük. Lehet-e például a beszélgetés módszerét használni egy zárkózott csoportban, akik nem szívesen kommunikálnak a többiek előtt, aktívak-e annyira, hogy képesek projekteket megvalósítani, ebből tanulni? Ám nézzük a felsőoktatás oldaláról is az elvárások kérdését, hiszen az oktatók se tudják ezt elkerülni. Még a közgondolkodásban is vannak olyan előítéletek, hogy a jók erre vagy arra az egyetemre, szakra mennek, a „futottak még” csapatba tartozók pedig a könnyebbnek gondolt utat választják. Lehetséges, hogy az oktatók is gondolnak arra, mielőtt bemennek egy-egy terembe, hogy itt nem kell olyan sokat tanítani, mint a másik, más szakra járó, magasabb pontszámmal felvett csoport hallgatóinak még akkor sem, ha ugyanarról a tárgyról van szó? Nem lehet a vita módszerét alkalmazni, hiszen úgyse tudnak érvényes érveket felhozni. Netán ugyanazt tanítom, de tudom, hogy kisebb teljesítményekkel fogok szembesülni? Alkalmazhatjuk-e ugyanazokat a módszereket az általunk magas színvonalúnak gondolt csoportban, mint az alacsony pontszámmal bekerült, a középiskolában nem túl nagy teljesítményt mutató hallgatóknál? Ha idősebbek a hallgatók, saját tapasztalatokkal is rendelkeznek a tanítás témájából, tartsak-e nekik előadást, vagy inkább olyan aktív módszereket válasszak, amelyek lehetővé teszik ezeknek a tapasztalatoknak a felszínre kerülését? Vizsgáljuk meg az előfeltevések szerepét többek között a módszerek megválasztásában, legyünk bár pedagógusok, pedagógus jelöltek vagy egyetemi-főiskolai oktatók!

Az elváráshatások vizsgálata nem új keletű. Nézzük meg, mióta foglalkoznak vele intenzíven különböző tudományterületek!

A tanári elvárások vizsgálatának rövid története és ellentmondásai

Az alábbiakban megpróbáljuk bizonyítani, hogy érdemes a pedagógusok oldaláról az elvárásokkal foglalkozni. A téma nem új keletű, gondoljunk Allport csaknem

hét évtizeddel ezelőtti – azóta is sokat idézett – megállapítására, miszerint minden emberi kapcsolatban, legyen az családi, etnikai vagy nemzetközi kapcsolat, az elvárásoknak hatalmas ereje van. Nagyon leegyszerűsítve Allport elméletét: ha rossznak gondoljuk embertársainkat, kiprovokáljuk, hogy valóban rosszak legyenek, ha jónak gondoljuk őket, rábírjuk őket arra, hogy a mi nézőpontunkból jók legyenek.¹ Ha a tanár-diák vagy a felsőoktatásban használatos megfogalmazást használva oktató-hallgató kapcsolatáról van szó, ott is megjelenhetnek az elvárások. Ezek az elvárások különböző mechanizmusokon keresztül hatást gyakorolhatnak a tanulók teljesítményére. Ha nem reálisak, akár önbeteljesítő jóslatként is válóra válhatnak. Megjegyezzük, hogy az önbeteljesítő jóslat jelenségét Merton írta le 1948-ban, miszerint egy szituáció hibás értelmezése olyan viselkedést vált ki a környezetből, amelynek következtében az eredetileg hamis értelmezés igazsá válik.² Azóta is számos tudományterület foglalkozik vele, de a hétköznapi élet történéseit is gyakran magyarázzák ezzel a jelenséggel. Az elvárások önbeteljesítő hatása akkor fedezhető fel, amikor valaki megfogalmaz egy „jövendölést”, az emberek pedig automatikusan megváltoztatják viselkedésüket a várt események szerint. Amennyiben ez a „jövendölés” reális alapokon nyugszik, nem jelent semmi problémát. Ha viszont egy nem valós előrejelzés befolyásolja egy kisebb vagy nagyobb csoport viselkedését, a hibás előrejelzés is beteljesülhet. Az önmagát beteljesítő jóslat egyik klasszikus példájának számít egy bankcsőd története. 1932-ben Amerikában a Last National Bank virágzó intézmény volt, sok vidéki bankfiókkal. A véletlen úgy hozta, hogy egy napon teljesen véletlenül sokan váraкоztak egy amerikai kisváros bankfiókja előtt. Az arra járók közül valaki, akiknek megtakarított pénze volt a bankban, sötét fellegeket látott, és arra következtetett, hogy a bankot bizonyára csőd fenyegeti, a jól értesült ügyfelek már mentik is a pénzüket. A hír a kisvárosban viharos sebességgel terjedt a bank kliensei között. Aki csak tudta, kivette a pénzét a bankból, aminek súlyos következményei voltak az intézményre nézve. A fekete szerdának nevezett napon be is következett a bank csődje. Mi történt valójában? Valaki rosszul értelmezett egy szituációt, elindított egy valótlán hírt, ami sok embert – a bank betéteseit – közelről érintett. Az érdekeltek anélkül, hogy mérlegelték volna a hír igazságát, úgy cselekedtek, mintha az valós lenne, és viselkedésük következtében az eredetileg minden valóság alapot nélkülöző váraкоzás, a csőd feltételezése valósággá vált. Az ilyen történetek az élet különböző területein is előfordulhatnak, például egy ilyen folyamat eredménye lehet, hogy az oktató gondolkodásában kialakult, alacsony elvárású hallgatói csoportokban több lesz a sikertelenség, lemorzsolódás. Amennyiben az elvárás, adott esetben a hallgatói csoporttól várható teljesítmény feltételezése téves és negatív irányú, ennek eredményeként megjelenhet a nem valós elvárás beteljesülése, és egy adott csoportról reális alapok nélkül kedvezőtlen elvárásokat megfogalmazó tanárok esetében nagyobb számú bukás és a tanulmányok feladása is gyakrabban fordul elő.

Mielőtt tovább fejtegetnénk a témát, tisztázni érdemes, hogy az elvárás-hatás és az önbeteljesítő jóslat azonos jelenségek-e. A két jelenség, bár nem azonos, de mégis kapcsolatba kerülhet egymással. Az önbeteljesítő jóslatokat bárki

¹ ALLPORT, Gordon Willard: *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley: Reading, MA, 1954. 160.

² MERTON, Robert King: *"The Self-fulfilling Prophecy"*. Antioch Review 1948/8. 193–210.

megfogalmazhatja, és ha hisznek neki kisebb-nagyobb csoportok, elkezdene úgy viselkedni, hogy egy nem reális, de a jóslatban megjelenő következmény is valóra váljon. Az elvárásokat általában egymással kapcsolatban álló személyek fogalmazzák meg szereppartnerreikre vonatkozóan. Ennek hatása az elvárást megfogalmazó viselkedését is meghatározza, aminek reakciója a partner, partnerek, egyének vagy csoportok viselkedésében jelenik meg. Abba az osztályba, amelyikről sok negatívumot hallottunk, akaratlanul is kicsit másképp lépünk be, mint oda, ahonnan sok dicséret jutott el hozzánk. Ezt a különbséget a megnyilvánulásainkban a tanulók is megérik, és ennek megfelelően reagálnak, de erről a későbbiekben még szólunk.

Az elváráshatás tudományos vizsgálatának kezdete összefonódik a pszichológiai kutatásokkal. Az egyik első, kísérlettel is alátámasztott, tudományosan ellenőrzött bizonyíték a kísérletvezetők elvárásának valóra válásáról Robert Rosenthaltól, a Harvard Egyetem szociálpszichológia tanárától származik, de más munkájában is tárgyalja a kísérletvezetői elváráshatást mások, így például Pavlov korábbi kutatásait is idézve.^{3,4} A kísérlet nyilvánosságra hozott célja az volt, hogy megvizsgálják, hogy egy fénykép alapján szerzett benyomásaink szerint milyen sikereket érhetett el az életben az ott látható személy. A kísérleti személyeket két csoportra osztva arra kérték, hogy egy portrészorozatot osztályozzanak aszerint, hogy a rajtuk látható személyek milyen sikeresek az életben, ezt 10 fokú skálán jelezzék is. Az egyik csoport kísérletvezetője azt az instrukciót kapta, hogy a vizsgálati személyek általában magas pontszámot szoktak adni a fotókra, míg a másik csoport vezetőjét arról informálták, hogy alacsony értékelések várhatók. Ez az instrukció szolgálta a kísérlet rejtett célját, a kísérletvezetői elváráshatás feltárását. Valójában korábban nem végeztek hasonló vizsgálatot, így nem is sugalmazhattak valós információkat a kísérletvezetőknek. A teljesen azonos portré sorozatokat annak a csoportnak a tagjai, melynek vezetője magasabb értékelést várt, valóban magasabb pontszámokkal minősítették, mint a másik csoport tagjai.

Rosenthal későbbi vizsgálatait, és néhány mások által végzett korábbi kutatás hasonló eredményének áttekintése igazolni látszott a kísérletvezető elvárásának hatását, ennek hatására a szociálpszichológia szakértője úgy vélte, hogy mivel az osztályterem sok tekintetben hasonlít a pszichológiai laboratóriumhoz, a kísérletvezetőt és a kísérlet alanyait felcserélve tanárokkal és diákokkal, meg kellene vizsgálni, hogy hasonló hatást lehet-e tapasztalni a pedagógiában. A korai kutatások Rosenthal és Jacobson mérőföldkőnek számító *Pygmalion in the Classroom* tanulmányán alapulnak.⁵ Ennek a kutatásnak az ismertsége elég széleskörű, ezért itt csupán nagyvonalakban említjük. Az alap Pygmalion-kísérletben egy USA-beli elemi iskola tanulóinak 20%-át véletlenül kiválasztották, és a tanáraikat arról tájékoztatták, hogy egy teszt azt mutatja, hogy ők ún. késői kivirágzók, akik ezután fognak jobb teljesítményt produkálni. A kivirágzókat azonosító teszt

³ ROSENTHAL, Robert–FODE, Kermit L. *The problem of experimenter outcome-bias*. In: D.P. Ray (Ed), *Series Research in Social Psychology*. Washington, DC: National Institute of Social and Behavioral Sciences, 1961.

⁴ ROSENTHAL, Robert: *Experimenter Outcome-Orientation and Result of the Psychological Experiment*. *Psychological Bulletin*, 1964/6. (61), 405–412.

⁵ ROSENTHAL, Robert–JACOBSON, Leonore *Pygmalion in the Classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

valójában nem volt egy valós mérőeszköz, csupán a kísérlet céljára akarták a tanári elvárásokat mesterségesen pozitív irányban befolyásolni. Mivel a kísérlet elején, közben és a végén is mérték a tanulók teljesítményének a változását valós IQ-tesztekkel, statisztikai elemzésekkel alátámasztva kimutatták, hogy a kísérleti csoportba járó tanulók teljesítménye jobban emelkedett, mint a kontrollcsoporté.

A Pygmalion-kísérlet nagy visszhangot váltott ki a társadalomtudósok között és a széleskörű értelmiségi közvéleményben. A társadalomtudósok egy része örömmel üdvözölte az eredményeket, mert azt gondolták, az elvárások pozitív hangolása segíthet akár a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatásában, akár a nevelési nehézségek kezelésében. A pedagógusok sikeres tevékenységének a javulását is várták attól, hogy a tanulókkal kapcsolatosan generált kedvező elvárások beteljesítik önmagukat a tanulók fejlődésében és teljesítményében. Ha mindez ilyen egyszerű lenne, ahogy erre a Pygmalion-kísérletből következtetni lehet!

Rosenthal és Jacobson eredményeinek a közzététele után nemcsak a eredmények jelentek meg bizonyos oktatási, sőt társadalmi problémák megoldására, de minimum jobbítására, hanem a kétkedések is. Kutatásmódszertani szempontból követelmény, hogy ha a vizsgálat eredményei reálisak és általánosíthatók, a megismételt vizsgálatok is nagyon hasonló eredményeket kell, hogy hozzanak. Fontos a kritikai felülvizsgálat az alkalmazott statisztikai eljárások aspektusából is. A kísérlet egyik legnagyobb kritikusa Barber volt.⁶ Barber legfőbb kifogása, hogy Rosenthal nem megfelelő matematikai apparátussal dolgozott, önkényesen értelmezett bizonyos adatokat, így eredményei sem lehetnek hitelesek. Más, oktatáspszichológiát és intelligenciát tanulmányozó kutatók is kétkedéssel reagáltak a tanulmányra. E kutatók közül kettő – Elashoff és Snow – 1971-ben egy egész könyvet írt bírálva a Pygmalion-tanulmányt.⁷ Kiemeltük a következőket Snow 1969-es Pygmalion-kritikájából, amely a *Contemporary Psychology*-ban jelent meg.⁸ Szerinte a tanulmány komoly mérési problémákkal küzd és nem megfelelő az adatelemzés. Hasonló kritikák még bőven születtek. A korai megismétlési kísérleteknek mintegy egyharmada bizonyította a tanári elvárások önbeteljesítő erejét. A megismétlési kísérletek két úton haladtak: az egyik az elvárások mesterséges befolyásolása következtében fellépő hatásokat vizsgálata a tanulók fejlődésére és a tanulmányi eredményekre, a másik irány pedig a tanárok saját elvárásainak a beigazolódását követte nyomon, hiszen ezek az elvárások, ahogy fent írtunk róla, óhatatlanul megjelennek az emberi kapcsolatokban külső befolyás nélkül. Ezek a saját elvárások, amennyiben tapasztalaton alapulnak, nehezen írhatók felül. Ilyen eset történt például egy gyógypedagógiai intézményben, ahol a nevelők a kivirágzást, vagy minimum gyorsabb fejlődést előre jelző teszt eredményeinek nem hittek, a Pygmalion kísérlet megismétlése sikertelen volt. Soule az intézetben nevelkedő visszamaradott szellemi képességű gyerekek értelmi fejlődését kívánta befolyásolni azzal, hogy megkísérelt pozitív elvárásokat kialakítani a nevelőkben

⁶ BARBER, Theodor Xenophon: *Expecting expectancy effects: biased data analyses and failure to exclude alternative interpretations in experimenter expectancy research*. The Behavioural and Brain Sciences. 1978/3. 388–390.

⁷ ELASHOFF, Janet D.–SNOW, Richard E. (eds.) *Pygmalion Reconsidered*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones, 1971.

⁸ SNOW, Richard E.: *Unfinished Pygmalion*. *Contemporary Psychology: A Journal of Reviews*. 1969/4. 14, 197–199.

a gyerekekben szunnyadó képességeket illetően. A fejlődésben elmaradt gyerekeket két, egymáshoz nagyon hasonló csoportba sorolták. A kísérletbe kizárólag azokat a gyerekeket vették be, akiktől különböző korrekt vizsgálati eredmények alapján valóban lehetett várni valamilyen fejlődést. Az egyik csoport gondozónőivel közölték a gyerekek várható fejlődéséről szóló kedvező információkat, a másik csoport nevelőit semmilyen módon nem befolyásolták. A kutatók hat hónapon keresztül minden héten ellátogattak az intézménybe, és beszélgettek a gondozónőkkel a kiválasztott gyerekek fejlődéséről, közben folyton emlékeztették őket a tesztek eredményeire. Fél év múlva újra tesztelték a tanulókat, de az elváráshatás érvényesülésére nem találtak semmilyen bizonyítékot, ugyanakkor a gondozónők sem vették komolyan az előrejelzéseket.⁹

Mivel a tanári elvárások természetes körülmények között történő érvényesülésének bizonyítása az oktatás egészére kiterjedhet, számos olyan kutatást is végeztek, ami a tanárok saját elvárásainak hatását próbálja meg feltárni. Egy 1976-ban publikált tanulmány Williams névéhez fűződik, aki szakítva a kismintás vizsgálatokkal több, mint tízezer kanadai diákra kiterjedt kutatást folytatott.¹⁰ A vizsgálatba bevont tanulók tanárai a tanév kezdetén skálán jelezték növendékeik iskolai teljesítményével kapcsolatos elvárásaikat. A tanév végén kétféle módon mérték a tanári elvárások megvalósulását: standardizált teljesítménytesztekkel, aminek az értékelésére a tanárnak nincs befolyása és a tanárok szubjektív osztályzataival. Az idézett szerző megállapította, hogy a tanári elvárások leginkább a pedagógusok által megállapított osztályzatokban tükröződnek, ebből következik, hogy véleménye szerint a tanárok saját elvárásai nem elsősorban a tanulást befolyásolják, hanem inkább a tanuló jegyeit.

Felvetődik tehát a kérdés a megjelent ellentmondásos eredmények nyomán: létezik-e egyáltalán az elvárás hatás. A nagyszámú megismétlési kísérlet már néhány évvel a kutatás eredményeinek publikálása után lehetségessé, vagy még inkább szükségessé tette metaelemzések végzését.¹¹

Rosenthal 1973-ban 242 olyan kutatáson végzett összesített elemzést, amelyek az elváráshatás jelenségét tanulmányozták. Rosenthal úgy találta, hogy az elemzett kutatások 35%-a szolgáltatott bizonyítékot a Pygmalion-hatás létezésére. Ez az arány hétszer akkora, mint amit a véletlen produkálhatna.¹² Ahogy nőtt a kutatások száma, úgy sokasodtak a metaelemzések. Rosenthal és Rubin 1978-ban már 345 kutatást elemeztek újra.¹³ A növekvő számú kutatás igencsak azt bizonyítja, hogy a jelenség fontosságát megőrizte az elvárásokkal foglalkozó kutatók körében éppúgy, mint az oktatás elméletével és módszereivel foglalkozók között. 1982-ben a fent említett szerzők 464, az önmagát beteljesítő jóslat létezését ta-

⁹ SOULE, Donald: *Teacher bias effects with severely retarded children*. American Journal of Mental Deficiency. 77. 1972/2. 208–211.

¹⁰ WILLIAMS, Trevor: *Teacher prophecies and inheritance of inequality*. Sociology of Education, 1976/49. 223–236.

¹¹ A metaelemzés egy olyan statisztikai analízis, amely több tudományos tanulmány eredményeit veti össze.

¹² ROSENTHAL, Robert: *The Pygmalion effect lives*. Psychology Today, 1973. September, 56–64.

¹³ ROSENTHAL, Robert–RUBIN, Donald B.: *Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies*. The Behavioral and Brain Sciences, 1978/3. 377–415.

nulmányozó kísérletet vizsgáltak meg úgyszintén statisztikai módszerekkel, amelyekből – bár nem kevés vitatható probléma megoldatlan maradt – azt a következtetést vonták le, hogy a Pygmalion-hatás létező és fontos szociálpszichológiai jelenség, amit néha alul-, máskor túlértékelnek.¹⁴

A következőkben két jóval későbbi metaelemzést mutatunk be. Jussim és Harber 2005-ben a *Tanári elvárások és önbeteljesítő prófécia: ismertek és ismeretlenek, megoldott és megoldatlan viták* címmel foglalta össze a téma kutatásának eredményeit.¹⁵ Érdekes és nagyon figyelemre méltó megállapítása többek között ennek a tanulmánynak, hogy az oktatápszichológusok és a társadalompszichológusok másképp vélekednek az elvárásokról és azok beteljesüléséről. A szerzők szerint az általuk vizsgált 35 évben gyakorlatilag nem volt erről a témáról párbeszéd a két tudományterület képviselői között. Míg a szociálpszichológusok hisznek abban, hogy az interperszonális kapcsolatokban az elvárások beteljesítik önmagukat, addig az oktatás pszichológiájának neves szakemberei úgy vélik, hogy a tanárok pontos előjelzéseket fogalmaznak meg a tanulók teljesítményéről, ha pedig mégsem, akkor ezek az elvárások korrigálódnak a valóságos helyzetnek megfelelően.

A 2008–2018 között folytatott, a tanári elvárások longitudinális hatását vizsgáló kutatások metaelemzését végezték el Johnston Wildy és Shand.¹⁶ Az egy évtizedet átfogó kutatás ezen szintézise olyan tanulmányokat is feltár, amelyek arra a következtetésre jutottak, hogy a tanári elvárások fontosak voltak a tanulók oktatási eredményei szempontjából, még azokban a kutatásokban is, amelyek kezdetben nem a tanári elvárások feltárását tűzték ki célul. A korábbi kutatásokra hivatkozva megállapították, hogy akkor a diákok gyakrabban szereztek diplomát, amikor tanáraik magas elvárásokat támasztottak velük szemben. Az említett szerzők metaanalízise szerint a tanári elvárások a tanulók 3–60%-ánál eredményeznek pozitív változást a tanulmányi teljesítményekben. Johnson, Wildy és Shand tanulmányában olvashatjuk a következő konkrét példákat, miszerint a legújabb oktatási beavatkozások a tanári elvárások kutatásának gyakorlati alkalmazását mutatják be. Az Egyesült Államokban megnyílt a CALPrep nevű, magas elvárások elvei alapján működő iskola, amely egy helyi egyetemmel együttműködve csak olyan családokból fogad hallgatókat, akiknek a szülei nem jártak egyetemre. Az iskola a terület egyik legjobban teljesítő iskolája lett a nehézségei ellenére, beleértve a magas hátrányos helyzetet. Egy másik beavatkozás Új-Zélandon történt, ahol a tanárok elvárásokkal kapcsolatos viselkedésére összpontosító Teachers' Expectation Intervention a tanulók tanulmányi eredményeinek javulását eredményezte. Kisebbségi tanulmányok megerősítették, hogy az, hogy a tanárok tudatosan elfogadják a történelmileg hátrányos helyzetű csoportok diákjaival szembeni magas elvárásokat, csökkentheti a latin és nem latin tanulók teljesítménybeli különbségét.

¹⁴ ROSENTHAL, Robert–RUBIN, Donald B.: *Comparing effect sizes of independent studies*. Psychological Bulletin, 1982/92. 500–504.

¹⁵ JUSSIM, Lee–HARBER, Kent D. *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies*, Personality and Social Psychology Review 2005/9. (2). 131–155.

¹⁶ JOHNSTON, Olivia–WILDY, Helen–SAND, Jennifer: *A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways*. Australian Journal of Education. 2019/1. (63)

Ezekben a példákban az oktatást szándékosan úgy alakították ki, hogy a diákok megtapasztalják a magas tanári elvárások előnyeit.

Érdeemes még megemlíteni két lengyel kutató Szumski és Karwowski kutatását.¹⁷ Ebben a tanulmányban a tanári elvárások hatását egy longitudinális vizsgálatban követték, amelyet lengyel középiskolás diákok és tanáraik nagy mintáján (N=1488) végeztek. Megmérték a tanulók matematikai teljesítményét a vizsgálat kezdetén, feltárták a tanárok elvárásait, majd három félévvel később úgyszintén mérték a matematikai eredményekben megjelenő fejlődést. Megállapították, hogy a tanárok magasabb elvárásai pozitív kapcsolatban álltak a diákok három félévvel későbbi matematikai teljesítményével. A tanulók matematikai önkoncepciója részben közvetítette a megfigyelt hatást: a tanárok magasabb elvárásai a tanulók magasabb tudományos önkoncepcióját eredményezték, ami következőképpen előrejelezte a tanulók magasabb matematikai teljesítményét. Fontos, hogy az elváráshatás nemcsak az egyes tanulók, hanem az osztályok szintjén is megfigyelhető volt. Az egész osztály magasabb elvárásai javították a tanulók egyéni teljesítményét ezekben az osztályokban. A tanárok magasabb elvárásai az osztályok potenciáljával kapcsolatban a magasabb átlagos társadalmi-gazdasági státuszú osztályokban, valamint a fogyatékkal élő tanulók nélküli vagy csak nagyon kevés fogyatékkal élő tanulót magába foglaló osztályokban voltak megfigyelhetőek.

Az elvárások közvetítése

Az elvárások közvetítésének a mechanizmusára már a korai megismétlési kísérletekben is figyelmet fordítottak, és olyan megállapításokat tettek, hogy ha a pedagógusnak magasak az elvárásai egy gyerekkel kapcsolatban, akkor ez a verbális és nem verbális kommunikációjából is kiderül. Például jobban észreveszi az osztályban, ha jelentkezik, többet mosolyog rá, de gyakrabban kérdezi, így sok pozitív visszacsatolást is közvetíthet, sőt a kedvező elvárás következtében a hibákat, tévedéseket, de még a nemtudást is inkább véletlennek tekinti, és nem marasztalja el a gyereket. A kedvezőtlenebb elvárású gyerekeknél ez fordítva működik, hajlamos lehet a pedagógus arra, hogy a kisebb hibákat felnagyítsa, és ennek megfelelően kezelje a gyerek megnyilvánulásait.

Harris és Rosenthal 1985-ben 31 kutatás metaelemzését végezte el az elvárások közvetítéséről, és kidolgozták az ún. 4 faktoros elméletet.¹⁸

A 4 faktoros elmélet az elváráshatás közvetítésének két centrális és két addicionális faktorát állapította meg. A centrális faktorok a következők: az első faktor azt tartalmazza, hogy a tanárok az általuk pozitív elvárásokkal kezelt tanulókkal melegebb légkört alakítanak ki, ezt részben nemverbális csatornákon keresztül kommunikálják. A második centrális faktor, ami kiszűrhető az elemzett vizsgálatokból, hogy a tanárok azoknak a tanulóknak, akikkel szemben kedvező

¹⁷ SZUMSZKI, Grzegorz–KAROWSKY, Maciej: *Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement*. Contemporary Educational Psychology, 2019/10. (59). 101787

¹⁸ HARRIS, Monica J.–ROSENTHAL, Robert: *Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses*. Psychological Bulletin, 1985/3. (97), 363–386.

elvárásaik vannak, több és nehezebb anyagot tanítanak – ebből következően ezek a tanulók többet is tanulhatnak.

Az első kiegészítő faktor az output. Több vizsgálat bizonyítja, hogy a pozitív elvárások következtében több alkalmat és lehetőséget kapnak ezek a tanulók, hogy válaszoljanak, ezt a tanáraik verbálisan és nemverbálisan is felajánlják nekik, például több ideig várnak a válaszra. A második addicionális faktor a feedback, a magas elvárású tanulók gyakrabban kapnak visszacsatolást a teljesítményükről, így a hiányosságok, hibák korai felismerésével és korrigálásával szükség esetén javíthatnak is a tanulási eredményeiken. Ez az elmélet megjelenik az újabb kutatásokban is.

A korábbi kutatások többségében a tanári viselkedésben és a tanulók iskolai eredményeinek változásában mérték az elváráshatásokat, de a tanulókban lezajlott folyamatokkal kevésbé foglalkoztak. 1992-ben Lee Jussim és Jacquelynne Eccles longitudinális kutatásokat végzett az önmagát beteljesítő jóslat tanulmányozására.¹⁹ A longitudinális kutatást a keresztmetszeti vizsgálatok helyett alkalmazták, mivel a keresztmetszeti kutatásokban nem lehetett tudni, hogy mi alakult ki előbb, a tanári elvárás vagy a tanulói teljesítmény. A kutatók információkat gyűjtöttek a tanári elvárások rögzítése előtt és után, így képesek voltak az összes lehetséges lehetőséget feltárni a pontos és pontatlan tanári elvárások képződéséről és azok hatásáról. A vizsgálatba kétezer tanulót vontak be. A kutatók a tanulók teljesítményeiről gyűjtöttek össze adatokat az ötödik osztály végén, a hatodik osztály elején és végén, valamint a hetedik osztály elején. A tanári elvárásokat a hatodik évfolyamon októberben vizsgálták meg. Ahhoz, hogy a tanári elvárások valóban befolyásolják a tanulók sikereit, októberben már rendelkezniük kell a tanároknak olyan stabil feltevésekkel, amelyek alapján meg tudják jósolni az év végére várható teljesítményt. A kutatók megvizsgálták a tanulói önelvárásokat is a tanulói teljesítmények számbavételével együtt.

Jussim és Eccles bizonyítékot talált két összefüggésre: egyrészt arra, hogy bizonyos esetekben pontosak voltak az elvárások, másrészt pedig arra, hogy a pontatlan elvárások önmagát beteljesítő jóslattá is válhatnak. A szerzők definíciója szerint azok a tanári elvárások voltak pontosak, amelyekben az ötödik osztályos teljesítmények előrejelezték a hatodik tanév októberében megvizsgált tanári elvárásokat és a tanulói teljesítményeket. Más esetben pontatlan tanári elvárásokról beszéltek. A kutatás szerint a pontatlan tanári elvárások akkor befolyásolták a tanulók teljesítményét önmagát beteljesítő jóslatként, ha a tanárok októberben előrejelezték az év végére jóslt teljesítményváltozást, ami be is következett. A statisztikai elemzések alapján úgy találták, hogy a tanári elvárások 80%-ban pontosak voltak, 20%-ban viszont önmagát beteljesítő jóslatot idéztek elő.

Az előbbieken említett lengyel kutatók Szumski és Karwowski a longitudinális vizsgálatuk során figyelték a vizsgálatba bevont középiskolások önbizalmának és önbecsülésének alakulását, és arra a következtetésre jutottak, hogy az elvárások valóra válásának a mechanizmusa ezeken a tényezőkön keresztül mutatható ki.²⁰

¹⁹ JUSSIM, Lee–ECCLES Jacquelynne: *Teacher expectation II: Construction and reflexion of student achievement*. Journal of Personality and Social Psychology, 1992/63, 947–961.

²⁰ Szumski és Karwowski: i. m.

A tanári elvárások forrásai

A tanári elvárások képződését kutatják többek között a szociológia, a pedagógiai pszichológia és a szociálpszichológia szemszögéből is. Ezek a kutatások az egyes társadalmi csoportokra, az iskolák tanulóinak összetételét is magukba foglaló, elsősorban előítéletekből származó elvárásoktól egészen az egyes tanár személyiségéből adódó, a tanulókkal kapcsolatos szubjektív előfeltevésekig sok tényező egy- másra hatását tudták kimutatni.²¹

A fenti kutatások – ha eltérő arányban is – arra utalnak, hogy a tanári elvárások akár alacsony, akár magasabb mértékben, de befolyásolják a tanulók teljesítményét. Ha áttekintjük a tanári elvárások hatását vizsgáló kutatásokat az elmúlt több mint fél évszázadból, megállapíthatjuk, hogy ezek döntő többségét alap- és középfokú iskolákban végezték. Az iskolában jellemzően a diákok egy vagy több évig tanulnak azokkal a tanítókkal, tanárokkal, akik velük kapcsolatban kialakítják saját elvárásaikat. Ha olyan tanulócsoporttal találkozunk a pedagógusok, akiket korábban ismernek vagy információkat kapnak róluk, előre láthatják, hogy milyen teljesítményeket várhatnak tőlük. Ezúttal nem kívánunk foglalkozni az előítéletekkel, amelyek negatív, jó esetben pozitív, de nem mindig reális elvárásokat kelthetnek. Bár megjegyezzük, hogy egyes vizsgálatok azt is kimutatták, hogy az előítéletek miatt szociálisan érzékeny csoportok esetében nagyobb esélye van a tanári elvárások önbeteljesítő jóslatként való működésének.

A pedagógusképzésben a Pygmalion-kísérlet s ennek kapcsán az elvárás hatás többnyire tananyag, így a hallgatók találkoznak vele. Az oktatók pedig, ahogy a bevezetésben is említettük, ha nem is az egyénekre, de a csoportokra vonatkozóan akarva-akaratlanul megfogalmaznak. Aztán a pedagóguspályán mindenki szembetalálkozik a saját elvárásaival, amelyekről a fentiekben szoltunk. Ahhoz, hogy ezek az elvárások ne negatív hatással bírjanak egyes tanulócsoportok vagy tanulók teljesítményére, úgy véljük, érdemes velük foglalkozni. Lehet-e ezeket az elvárásokat valamilyen módon befolyásolni, ami alatt nem a mesterségesen manipulált elvárásokat értjük, hanem sokkal inkább valami olyan eljárást keresünk, ami ezeket az oktatói elvárásokat megkísérli a hallgatók önismeretével, önmagáról alkotott képével kapcsolatba hozni. Erre kívánunk az alábbiakban egy, általunk több csoportban is kipróbált lehetőséget bemutatni egy amerikai szerző, Seligman tesztjei segítségével.

A tanulói-hallgatói erősségek és a tanári elvárások kapcsolata

Az alábbiakban a reális elvárások kialakulását segítő, a tanulási-tanítási tartalmak és módszerek kiválasztását is megkönnyítő lehetőséget mutatunk be, aminek alapja a pozitív pszichológia, és az erre épülő pozitív pedagógia egyik eszköze.

²¹ JUSSIM, Lee–ECCLES Jaquelynne–MADON, Stephanie: *Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy*. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, 281–388). New York, NY: Academic Press, 1996.

Mivel a pozitív pedagógia mint fogalom sokkal később jelent meg a tudományban és a pedagógia gyakorlatában, mint az elváráshatás, mégis a kettőnek köze van egymáshoz nemcsak egyszerűen azért, mert mindkettő gyökerei a szociálpszichológiában vannak. A pozitív pszichológia alapjait Martin Seligman és Csíkszentmihályi Mihály fektették le az *American Psychologist* című folyóirat 2000-ben megjelent, pozitív pszichológia témájú különszámához írt előszavukban.²²

A pozitív pszichológia az egyének jóllétének és boldogságának elérését kívánja segíteni. Ha az oktatásra irányítjuk figyelmünket, akkor aligha vitatható, hogy a tanulók és hallgatók jólléte az intézményben segíti az eredményes tanulást. Oláh Attila kiemeli, hogy „a pozitív pszichológia arra törekszik, hogy felismerjük és tápláljuk a legerősebb tulajdonságokat, azokat, amelyek igazán jellemzői a tanulóknak és segítsük őket abban, hogy megtalálják azokat a területeket, ahol a legjobban ki tudják használni kiváló képességeiket.”²³ Ehhez azonban nagyon fontos, hogy a pedagógusok elvárásainak kialakulásában helyet és szerepet kapjanak azok az erősségek, amelyekre építeni tudjuk a tanítási-tanulási folyamatokat. D. Nagy Krisztina az iskolai jóllét-vizsgálatán keresztül jut el a pozitív pedagógiához, amit így jellemez: „A pozitív pedagógia az iskolai nevelés során használja fel a pozitív pszichológia alapjait, amely során a pozitív érzelmek alkalmazását, az erősségek fejlesztését és az önkiteljesedés előmozdítását, illetve azon faktorok erejének növelését célozza, ami egy magasabb szintű boldogságérzetet, beleélést és flow-élményt eredményezhet a tanulás során is”.²⁴ Ebből az idézetből külön kiemeljük az erősségek fejlesztését, mivel további gondolataink az elvárások és a pozitív pedagógia kapcsolatában erre épülnek fel.

Az erősségek további tárgyalásakor Seligman értelmezését használjuk, aki szerint a jóllét személyes erősségeink felvállalásából származik, ezek az erősségek alakíthatók, fejleszthetők. Seligman több munkájában is leírta, hogy hogyan jutott kutatócsoportjával az erősségek értelmezéséhez. Erről részletesen tájékozódni lehet például a 2002-ben írott és magyarul 2007-ben megjelent *Az autentikus életöröm* című könyvéből.²⁵ Az erősségek alakításához, fejlesztéséhez azonban ismerni kell az egyének ezen jellemzőit, és nemcsak saját magának, hanem azoknak a partnereknek is, akik támogatni, segíteni tudják ezt a fejlesztést. Esetünkben a tanulók jó eredményeit biztosító erősségekre épülő fejlesztésekben szerepet kapnak az oktatók. Az erősségek ismerete beépülhet a hallgatókkal, tanulókkal kapcsolatos elvárásokba, azokat finomíthatja, sőt módosíthatja. Mindez azonban csak akkor lehetséges, ha ismerjük a csoportok önértékelését saját erősségeikről, és ennek megfelelően tudjuk tervezni, szervezni a tanítási-tanulási folyamatokat.

Ha az erősségeket szeretnénk használni a megalapozott tanári elvárások kialakulásának segítéséhez, akkor be kell mutatnunk azokat az erősségértelmezéseket, amelyeket egy VIA (Value in Action): Erősségek Felmérése nevű, Seligman

²² SELIGMAN, Martin. E. P.–CSIKSZENTMIHÁLYI Mihály.: *Positive psychology: An introduction*. American Psychologist, 2000/1. (55), 5–14.

²³ Oláh Attila : *Mi az előnye a pozitív pszichológiának?* Iskolakultúra, 2004/11. 39–46.

²⁴ D. Nagy Krisztina: *Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei*. Magyar Pedagógia, 2020/2. 123–148., 127.

²⁵ SELIGMAN, Martin. E. P.: *Az autentikus életöröm*. Profil Training Kft, Budapest, 2007.

és Peterson által kifejlesztett teszttel lehet vizsgálni viszonylag egyszerűen.²⁶ A bemutatásban a 2007-ben magyarra fordított könyv terminológiáját használjuk, amelyre a fentiekben hivatkoztunk.

Az előzményekről röviden: Seligman és munkatársai létrehozta egy olyan tudóscsoportot, amelyiknek a feladata az volt, hogy minden nagyobb vallási tant és filozófiát tanulmányozzanak, és készítsenek listát a mindenütt jelenvaló erényekből. A nagy elemzőmunka eredményeként a legjelentősebb filozófiák és vallási tanok áttekintése után oda jutottak, hogy a fenti kritériumoknak a következő erények felelnek meg: Bölcsesség és Tudás, Bátorság, Szeretet és Emberség, Igazságosság, Mértékletesség, Spiritualitás és Transzcendencia. Seligman szerint az erények meglehetősen elvontak, ezért az erényeket 24 erősségre bontották, amelyek már operacionalizálhatóak és mérhetőek. Az erősségek gyakran eredményeznek jó következményeket – amelyek a tanulás szempontjából is sikerre vezetnek –, különösen, ha a tanítási-tanulási módszerekkel erre ráerősítünk.

Az alábbiakban rövid leírással kísérve az erények kategóriái alapján értelmezzük az erősségeket, amivel kapcsolatban nyilatkozhatnak a tanulók a teszt során.

A Bölcsesség és Tudás erényének erősségei

A kíváncsiság, érdeklődés a világ iránt optimális esetben a tanulás egyik fő motivációs tényezője. A kíváncsi, érdeklődő tanulók számára a prezentációkon kívül sok önálló munkán, kutatáson, kísérletezésen alapuló módszert lehet és érdemes használni.

A tudásszomj és a tanulás szeretete – ha ezzel rendelkeznek tanulóink, könnyű úton járunk. Erősségnek akkor nevezhetjük a tudásszomjon alapuló tudás szerzést, ha bármilyen élethelyzetben képesek vagyunk a számunkra újat megismerni akkor is, ha erről nem kapunk senkitől visszajelzést. Egy-egy tanulócsoporthoz esetében izgalmas és hasznos némi információt szerezni arról, hogy az odajárók mennyire tartják saját erősségüknek ezt a viszonyulást.

Ítéletképeség, kritikus gondolkodás, nyitottság – ezek a tulajdonságok szinte nélkülözhetetlenek a sikeres tanulmányokhoz. A nyitottság az újdonságok és a meglevőnek esetleg ellentmondó tudás és tapasztalat iránti fogékonyságot segíti, a kritikus gondolkodás és ennek nyomán az ítéletképeség hozzájárul a tudás megszerzéséhez és továbbfejlesztéséhez. Ezek fejlesztése is adekvát módszerek kiválasztását igényli. Adott esetben a vita nagy fejlesztő hatással bírhat.

Találékonyság, eredetiség, praktikus intelligencia, hétköznapi bölcsesség: ezeknek az erősségeknek szintén nagy szerepe van a tanulmányokban, hiszen azok a tanulók, akik ritkán elégszenek meg a hagyományos utakkal, eljárásokkal, kreatív problémamegoldásokra törekszenek, ők lesznek minden területen a fejlődés motorjai. Ugyanakkor azok, akiknek ez az erősségük nagyon jellemző, nem mindig könnyű tanítványok a klasszikus tudásátadás–tudásbefogadás rendszerben. Számukra a nagyobb önállóságot biztosító módszerek lehetnek a leghasznosabbak.

A szociális, személyes és érzelmi intelligencia: a szociális intelligencia a másokkal való együttműködést segíti, aminek nagy szerepe van a tanuló társakkal való együttműködésben, így a páros vagy csoportmunkák eredményességében,

²⁶ A teszt megtalálható: Seligman M.E.P.: i. m. 152.

amit például projektfeladatokban gyakorolhatnak. A személyes intelligencia jellemzője, hogy követjük érzéseinket, megértjük és irányítjuk viselkedésünket. A személyes és szociális intelligenciát együttesen Seligman szerint Daniel Golemanra való hivatkozással érzelmi intelligenciának is nevezhetjük.²⁷

A perspektíva az első erény hatodik erőssége. A perspektíva látványt, nézőpontot és jövőképet jelent. Seligman nem ez utóbbit használja ennek az erősségnek az értelmezésénél, hanem egy világról való látásmódként értelmezi, ami saját és mások helyzetét tükrözi a környezetben, így például bíznak benne, gyakran fordulnak hozzá tanácsért, ennek a csoportmunkákban betöltött szereppel is kapcsolata van

Bátorság: az erények második nagy csoportja. A bátorság az akarat tudatos gyakorlása még akkor is, ha olyan célok megvalósítására törekszünk, amelyeket nem biztos, hogy el tudunk érni. Ezeket az erősségeket Seligman a következő fogalmakkal írja le: helytállás és merészség, kitartás és szorgalom, hitelesség, őszinteség.

A helytállás és merészség értelmezésben a helytállás azt jelenti, hogy nem hátrál meg az ember, adott esetben a tanuló a kihívás vagy a nehézség elől, ide tartoznak az intellektuális és érzelmi helytállások is. A merészség magában foglalja a morális és pszichológiai bátorságot is. Akik ilyen erősséggel nem rendelkeznek, könnyen feladják már az első próbáknál is, mások belemennek a szokásosnál nehezebb vagy új, szokatlan feladatokba, tevékenységekbe. A merészség megnyilvánulhat például a nem kötelezően teljesíthető feladatok felvállalásában, ilyen például a versenyeken, szerepléseken való részvétel.

Kitartás, igyekezet, szorgalom – a kitartó és szorgalmas ember igyekszik teljesíteni, amit felvállalt. Az ilyen tanulók helyzete akkor lehet veszélyes, ha nem rendelkeznek megfelelő alaptudással ahhoz, hogy végig tudják vinni az előrehaladásukat biztosító tanulmányi feladataikat, a tanulnivalóval való megbirkózásban gyakran az értelmes tudás helyett a magolás módszerét választják.

Az integritás, hitelesség, őszinteség a Bátorság erényének harmadik dimenziója. Aki ezzel az erősséggel rendelkezik, nemcsak igazmondó, hanem önmagát képviseli, és nem akar másnak látszani, mint amilyen. Őket az jellemzi, hogy mindig megtartják, amit ígértek. Felelősségteljes munkákat is lehet rájuk bízni.

Emberség és szeretet: ezek az erősségek más emberekkel való szociális interakciókban nyilvánulnak meg, ideértve a családtagokat, barátokat, de a csoporttársakat is. Ehhez az erényhez tartozó erősségek a kedvesség és nagylelkűség, valamint a szeretet adása és kapása.

A kedvesség és nagylelkűség: a kedvesség sokféleképpen nyilvánul meg. Néha a másik ember értékeit a sajátja elé helyezi, aki így tűnik fel a másokkal való viszonyában. Az erősség birtokosa elismeri a másik személy értékét, más emberekkel kapcsolatban az empátia és a szimpátia jellemzi, figyel a másik ember pozitívumaira és szükségleteire is. A tanulmányaik során az ilyen jellemzőkkel rendelkező alkalmasak arra, hogy segítsenek a lemaradóknak, támogassák a rászoruló társaikat.

A szeretet adása és elfogadása azt jelenti, hogy nemcsak ő érez pozitív érzelmeket mások iránt, de megéli azt is, hogy őt szeressék, nem menekül el mások

²⁷ Seligman M.E.P.: i. m. 156.

pozitív érzelmei elől, ezeket elfogadja. Ezzel az erősséggel nem rendelkeznek azok, akik zavarba jönnek, ha más részéről szeretetet éreznek. Ezt az erősséget, minél fiatalabb gyerekekről van szó, annál inkább feltételezzük és elvárjuk olyan légkör teremtetésével, ami kedvez ezeknek a folyamatoknak.

Igazságosság: ebben az erényében az tükröződik, hogy hogyan viszonyul az egyén másokhoz, más csoportokhoz, ilyen az öntudat, kötelességérzet, csapatmunka, lojalitás és a becsületesség.

Az öntudat, kötelességérzet, csapatmunka, lojalitás az első erősség az igazságosság erényén belül. Ezek a tulajdonságok különösen fontosak a csoportokban való együttműködés szempontjából. Az öntudat segít az egyén saját elveinek, gondolatainak megőrzésében, a csoportokban való együttműködés az öntudat mellett feltételezi a lojalitást és a feladatok teljesítésének kötelességként történő vállalását. Az oktatásban több szempontból is fontos a csapatmunka: egyik oldalról a projektek, feladatok csoportokban való megoldásához, másrészt egymás segítéséhez, támogatásához.

A becsületesség Seligman szerint úgy definiálható, hogy nem hagyjuk, hogy saját érzéseink befolyásolják a véleményünket másokról, mindenkinek adunk egy esélyt, ugyanolyan komolyan vesszük mások jóllétét, mint a sajátunkét, felül tudunk emelkedni az előítéleteinken. A tanulók és a pedagógusok oldaláról ez jelenti a társak illetve tanítványok és a környezet elfogadását, a másokhoz való korrekt viszonyulást.

Mértékletesség: a mértékletesség nem az egyén szükségleteiről való lemondást jelenti, sokkal inkább azt, hogy sikerül megtalálni a szükségletek kielégítésének megfelelő helyét és idejét, amivel másokat nem zavar vagy korlátoz. A mértékletességet biztosító erősségek az önkontroll, a megfontoltság, óvatosság, körültekintés, valamint az alázat és a szerénység.

Az önkontroll az egyén részéről az érzelmek feletti „uralkodást” jelenti. A szélsőséges érzelmek által vezérelt viselkedés negatív következményekkel járhat. A tanulás során is nagy szerepe van az önkontrollnak, a tanulók jó esetben tudják, érzik, hogy mire képesek, és ennek megfelelően alakítják ki saját teljesítményeikkel kapcsolatos elvárásaikat. A tanári elvárásokban másképp jelenik meg az önkontroll a tanuló oldaláról akkor, ha egy nevelési nehézségekkel küzdő csoporttal állunk szemben.

A megfontoltság, óvatosság, körültekintés szintén a mértékletesség része. A megfontolt ember döntései előtt számba veszi a különböző lehetőségeket és ezek következményeit. Az óvatos ember olyan, aki a veszélyeket csak korlátozott mértékben vállalja, körültekintően átgondolja ezek hatását. Az óvatos tanulók megfontolják, hogy szabad választásuk esetén milyen feladatokat vállalnak fel.

Az alázat és a szerénység: a szerény ember nem kíván előtérbe kerülni, dicsekedni saját eredményeivel. Elfogadja mások teljesítményét, ugyanakkor előfordulhat, hogy az alázatos emberek saját vágyaikat háttérbe szorítják. A túlságosan szerény tanuló saját gondolataival sem mer előállni, különösen akkor, ha nála nagyobb státuszú személlyel találkozik. Ilyen esetben nagy szerepe van azoknak a módszereknek, amelyek segítségével azok a tanulók is sikerélményhez jutnak, amiből önbizalmat és bátorságot merítenek.

Transzcendencia: a transzcendencia tág értelemben az érzéki tapasztalaton túli jellemző, ami érzelmi erősségeket jelent, amelyek túlmutatnak az egyénen. Ezzel az erősséggel rendelkező emberek hozzákapszolódhatnak valami nagyobbhoz, állandóhoz: a többi emberhez, a jövőhöz, a fejlődéshez, vallásos emberek esetén az Istenhez. Ehhez az erényhez tartozó erősségek: a szépség és a tökéletesség értékelése, a hálaérzet, a remény, optimizmus, jövőirányultság, a spiritualitás, az értelmes cél, hit, vallásosság, a megbocsátás és könyörület, a játékos-ság és humor, a temperamentum, szenvedély, lelkesültség.

A szépség és a tökéletesség értékelése: A szép megjelenése sokféle az ember életében, a művészetektől a különböző alkotásokon és cselekedeteken keresztül a különböző sportteljesítményekig jelent az erősséggel rendelkezők számára jó érzésekkel társuló élményeket. Egy tanulócsoport esetén, amelyben ezek az erősségek meglehetősen nagy arányban jelennek meg, a művészeti tevékenységeknek, a drámajátékoknak, múzeumlátogatásoknak és más hasonlóknak van nagy szerepe az adekvát módszerek kiválasztásában.

A hálaérzet akkor jelentkezik, amikor valami jó történik velünk, és tudjuk, hogy ebben másnak is szerepe van. Hálaadás nemcsak embereknek lehetünk, hanem személytelen, nem emberi forrásoknak is. A felsőoktatásban a hallgatók, akikben megvan ez az erősség, hálát érezhetnek azokért, akik lehetővé teszik a tanulmányaik folytatását, az intézmény kereteihez kapcsolódóan oktatóik és tanulótársaik iránt is.

A remény, optimizmus, jövőirányultság úgy véljük, hogy bármilyen szinten a tanulmányok sikertényezőinek egyik fontos eleme. Azok, akik ezt a jövőképet és annak elérhetőségét nem látják, az iskoláikat csak kényszerből végzik el. A tanári elvárásokban bizonyára megjelenik, hogy a tanulóknak ezt a reményt, optimizmust érdemes fejleszteni részben előremutatással, részben pozitív visszacsatolásokkal.

A spiritualitás, az értelmes cél, hit, vallásosság erősséggel azok rendelkeznek, akiknek van koherens – vallásos vagy világi – életfilozófiájuk, ami megalapozza, támogatja az élet értelmének, az egyén életben betöltött hivatásának megtalálását, azokat az erőfeszítéseket, amiket ennek érdekében tesz. Ezt a fejlesztést már a kisebb gyerekeknél is el lehet kezdeni. A pedagógus saját elvárásait alakíthatja aszerint, hogy ez az erősség mennyire van meg a kezdetben a tanulóiban.

A megbocsátás és könyörület erőssége lehetővé teszi a túllépést az egyén által sérelmesnek vélt helyzeten, ad egy esélyt azoknak, akik számára kellemetlen helyzetet idéztek elő. A múltba való fátoly borítása megakadályozza a bosszúállásra való törekvést, így csökkennek a negatív érzelmek az emberben. Formálhatják-e ezek az erősségek a tanári elvárásokat? Amennyiben ezek gyenge szintet jeleznek egy csoportban, jobban tarthatunk a belső és külső konfliktusok felerősödésétől, ezért a konfliktuskezelés különböző módszereinek is célszerű helyet kapni a nevelő tevékenységben.

A játékos-ság és a humor szebbé teszi az ember életét, ez az erősség nagyon kedvezően hat az egyénre és környezetére. A humor segít a feszültségek levezetésében, a játékos-ság a nehéz feladatokat is megkönnyíti, gondoljunk csak a gamifikációs törekvésekre az oktatásban. A humor és játékos-ság kedvelése megjelenik elvárásainkban akkor is, ha ezek figyelembevételével tervezzük meg a tanulási folyamatokat.

A temperamentum, szenvedély, lelkesültség erőssége segít az embernek belemerülni a feladatokba, amiket örömmel és nagy kedvvel végez, a sikerei pedig újabb kihívásokkal való szembenézéshez vezetnek. A sikerélmények újabb energiákat adnak a hosszabb és nehezebb feladatokhoz.

A fenti teszt eredménye és ennek értelmezése egy-egy csoporttal való találkozásunk esetén hozzájárul elvárásaink formálódásához, ami a tanulók optimális tanulási folyamatainak irányítását is segíti.

Saját tapasztalataink a Seligman-féle erősségi teszt és az elvárások kapcsolatában

Mivel tanulmányunkban a tanári elvárások szerepére koncentráltunk, saját felsőoktatáshoz kötődő konkrét vizsgálatainkat és tapasztalatainkat ezen a helyen nem kívánjuk bemutatni, ezt megtettük más írásokban és konferencia előadásokban. Itt mindössze egy eset említésével utalunk arra, hogy a Seligman-féle erősségi tesztek hogyan befolyásolták egy csoporthoz fűződő elvárásunkat és ennek milyen következményei voltak a módszerek meghatározására. Pontos kutatási adatokat nem fogunk itt említeni, hiszen nem ez írásunk célja.

Az egyik, az elváráshatás kapcsán említendő vizsgálatunk nappali tagozatos, közösségsszervező szakos hallgatók körében történt a 2022/23-as tanév második félévében. A szóban forgó esetben egy olyan intézményben kértek fel szerzőt egy nappali tagozatos csoport oktatására, ahol eddig nem tanított, de az intézmény kiemelt helyet foglal el a hazai felsőoktatásban (ELTE). Két szempont is kiemelkedett az elvárásokat generáló hatások közül: az egyik, hogy a többségében fővárosi középiskolából odaáramló hallgatók milyen alaptudást és tapasztalatot hoznak magukkal, a másik pedig az, hogy ezek a fiatalok igazi Z generációsok, akik nem minden módszerre fogékonyak. Így jött az ötlet, hogy nézzük meg a Seligman-féle erősségi teszttel, hogy mit árulnak el magukról.

A Seligman-teszt eredményei alapján kidolgoztuk, hogy melyik módszerek lennének hatékonyak az erősségek fejlesztésében. Ennek legfontosabb eredményeit mutatjuk be az alábbi táblázatban aszerint, hogy a csoportba járó hallgatók önértékelésének összegezésével milyen erősségek szerepelnek a legnagyobb pontszámokkal. A középső oszlopban azoknak az erősségeknek a sorrendjét látjuk, amelyek fejlesztését a hallgatók várták a kurzustól. Ezek a megállapítások határozták meg a domináns módszerek megválasztását a kurzus során, ahogy a 3. oszlopban látható.

Erősségek, amivel a csoportban a legtöbb rendelkeznek	Melyik erősség fejlesztését várják a leginkább	Az erősségek fejlesztését szolgáló módszerek
Hitelesség, őszinteség	Szorgalom	Egyéni kutatás
Kíváncsiság	Helytállás	Nehezebb feladatok felvállalása és teljesítése
Szociális, személyes, érzelmi intelligencia	Ítéloképesség	Az internetről összegyűjtött információk hitelességének értékelése

Kedvesség	Szociális, személyes, érzelmi intelligencia	A páros és csoportos feladatokban a saját szerep megtalálása
Játékosság	Megbocsátás	Jól kezelni a társak nem tökéletes megoldásait
Ítéliképesség	Csapatmunka	Páros és kiscsoportos feladatok kooperációban való megoldása

Meglévő és fejlesztendő erősségek, fejlesztési módszerek (1.táblázat)

A kurzus végén feltettük azt a kérdést, hogy miben fejlődtek a legtöbbet a hallgatók a fenti módszereknek köszönhetően? (N=25)

Csapatmunka (21 fő!) – eredménye a páros és kiscsoportos feladatoknak.

Kíváncsiság (18 fő) – sikerült a témákkal, feladatokkal fokozni.

Vezetői képesség (16 fő) – a csoport működésében kipróbált szerep.

Ítéliképesség (16 fő) – az adekvát információk kiválasztása, mások feladatainak értékelése.

Remény, optimizmus (16 fő) – beszélgetések a szakmáról, mások tapasztalatai.

Találékonyság (15 fő) – az önálló témák és ezek bemutatásának megtalálása.

Fejlődött még (10-nél több fő esetén): szociális, személyes, érzelmi intelligencia; tudásszomj; értelmes cél, hit; önkontroll; játékosság, humor; temperamentum; szorgalom.

A fenti eredmények mutatják, hogy a hallgatói csoport megismerése az erősségi teszttel jelentősen hozzájárult a csoporttal kapcsolatos elvárások formálódásához, és az adekvát módszerek kiválasztásához. Érdemes kipróbálni!

Irodalom

- ALLPORT, Gordon: *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.
- BARBER, Theodor Xenophon: *Expecting expectancy effects: biased data analyses and failure to exclude alternative interpretations in experimenter expectancy research*. The Behavioural and Brain Sciences. 1978/3. 388–390.
- D. NAGY Krisztina: *Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei*. Magyar Pedagógia 2020./2. 123–148.
- ELASHOFF, Janet. D.–SNOW, Richard E. (eds.): *Pygmalion Reconsidered*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones, 1971.
- HARRIS, Monica J.–ROSENTHAL, Robert: *Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses*. Psychological Bulletin, 1985. 97(3), 363–386
- JOHNSTON, Olivia–WILDY, Helen–SHAND, Jennyfer: *A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways*. Australian Journal of Education. 2019. Volume 63, Issue 1.
- JUSSIM, Lee–ECCLES, Jaqueline: *Teacher expectation II: Construction and reflexion of student achievement*. Journal of Personality and Social Psychology, 1992. 63, 947–961.
- JUSSIM, Lee–ECCLES, Jaqueline–MADON, Stephanie: *Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy*. In Zanna, Mark P. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* 1996. Vol. 28, 281–388.
- JUSSIM, Lee–HARBER, Kent D.: *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies*. Personality and Social Psychology Review 2005/9. (2.) 131–5.
- MERTON, Robert King: *"The Self-fulfilling Prophecy"*. Antioch Review 1948. 8. 193–210.
- OLÁH Attila: *Mi az előnye a pozitív pszichológiának?* Iskolakultúra, 2004/11. 39–46.
- ROSENTHAL, Robert–FODE, Kermit L.: *The problem of experimenter outcome-bias*. In. D.P. Ray (Ed), *Series Research in Social Psychology*. Washington, DC: National Institute of Social and Behavioral Sciences. 1961.
- ROSENTHAL, Robert: *Experimenter Outcome-Oriented and Result of the Psychological Experiment*. Psychological Bulletin, 1964. 61 (6), 405–412.
- ROSENTHAL, Robert–JACOBSON, Leonore: *Pygmalion in the Classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- ROSENTHAL, Robert: *The Pygmalion effect lives*. Psychology Today, 1973. September, 56–64.
- ROSENTHAL, Robert–RUBIN, Donald B.: *Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies*. The Behavioral and Brain Sciences, 1978. 3. 377–415.
- ROSENTHAL, Robert–RUBIN, Donald B.: *Comparing effect sizes of independent studies*. Psychological Bulletin, 1982. 92, 500–504.
- SELIGMAN, M. E. P.–CSIKSZENTMIHALYI, M.: *Positive psychology: An introduction*. American Psychologist, 2000. 55(1), 5–14.
- DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

- SELIGMAN Martin E .P.: *Az autentikus életöröm*. Profil Training Kft., Bp., 2007.
- SNOW, Richard E.: *Unfinished Pygmalion*. *Contemporary Psychology: A Journal of Reviews*, 1969/4. (14.), 97–199.
- SOULE, Donald : *Teacher bias effects with severely retarded children*. *American Journal of Mental Deficiency*. 1972. Vol. 77. 2. 208–211.
- SZUMSZKI, Grzegorz–KAROWSKY, Maciej: *Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement*. *Contemporary Educational Psychology*, Volume 59, October 2019, 101787
- WILLIAMS, Trevor: *Teacher prophecies and inheritance of inequality*. *Sociology of Education*, 1976. Vol. 49. 223–236.

Abstract

THE ROLE OF TEACHER EXPECTATIONS IN THE CHOICE OF TEACHING-LEARNING METHODS

Teacher students will certainly encounter the concept of expectation-effect during their studies in psychology, social psychology or even pedagogy. The expectations of teachers and trainers also determine what methods should be used in the development, teaching-learning process. At the same time, the expectation effect also appears in higher education. We approach our topic from two aspects: what the student should learn and how the instructors relate to expectations. This concept is not new, in the first part of our article we give a brief historical summary about the examination of this phenomenon in pedagogy. In the second part of our article, we present the possibility of how these expectations can be used to establish the methodology of teaching and learning. We also discuss how positive psychology can help optimize the expectation-effect.

Fajt Balázs–Bellók Bernadett

HIBAJAVÍTÁS AZ IDEGENNYELV-ÓRÁN SZORONGÓ KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK

Ahogy anyanyelvünkön kommunikálunk, ugyanúgy az idegen nyelven történő kommunikáció során is felmerülhet a hibázás lehetősége beszéd közben. Különösen igaz ez az idegennyelv-tanulásra. Egy új nyelv tanulása közben elkerülhetetlen éppen ezért az is, hogy a hibák javítása hatékonyan történjen, és a tanulók számára tanulságos is legyen egyben. A nyelvtanulás fő célja az idegen nyelven történő hatékony kommunikáció képességének megszerzése és folyamatos fejlesztése. Elsősorban a hibajavítás segíthet a tanulókat abban, hogy azonosítani és korrigálni tudják azokat a hibákat, amelyek akadályozzák őket a hatékony kommunikációban. Ezáltal a hibajavítás hozzájárul a nyelvi pontosság és gördülékeny beszéd fejlesztéséhez.¹ Ezenkívül a hibajavítás bizonyos típusai segíthetnek csökkenteni az idegennyelv-elsajátítás során tapasztalt szorongást.² A tanulók sok esetben nem szeretik, ha mások előtt javítják ki a hibáikat, azonban megfelelő és támogató környezetben történő hibajavítás segíthet csökkenteni ezt a szorongást, mivel a tanulók megtapasztalják, hogy a hibák természetes részei a tanulási folyamatnak, és lehetőséget kapnak a fejlődésre és javításra. Ezzel szemben, ha a hibákat nem megfelelően korrigálják, az befolyásolhatja a nyelvtudás minőségét és folyamatát. A hibák megfelelő kezelése kulcsfontosságú abban, hogy a tanulók motiváltak maradjanak a nyelvtanulás során. Ahogy Pabro Maquidato³ is hangsúlyozta tanulmányában, azért fontos a hibákat motiváló módon javítani, mert a konstruktív hibajavítás bátorítja a tanulókat és fenntartja érdeklődésüket a nyelvtanulás iránt.

Mivel a hibák javítása minden nyelvtanuló számára fontos, rengeteg különböző módszer alakult ki a hibák hatékony kezelésére, viszont a szakirodalomban nincsen egyetértés abban, hogy milyen hibákat érdemes korrigálni, és a javítás milyen módon történjen. A tanulmány célja a középiskolás diákok hibajavítással kapcsolatos preferenciáinak feltárása, illetve a tanulók által kedvelt hibajavítási típusok bemutatása. Emellett célunk az is, hogy feltárjuk a hibajavítás és a szorongás közötti lehetséges összefüggéseket.

¹ ANDRADE QUIÑÓNEZ, Gina Milena–CORRÍA, Rebeca Naranjo: *The Influence of Error Correction on the Development of the English-Speaking Skill*, Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching, 2021/26. 1–11. (Továbbiakban: ANDRADE QUIÑÓNEZ–CORRÍA, 2021.)

² ZULFIKAR, Zulfiakar: *Reducing EFL Learners' Speaking Anxiety through Selective Error Correction and Group Work*, Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures (JETALL), 2022/1. 1–16. (Továbbiakban: ZULFIKAR, 2022.)

³ PABRO-MAQUIDATO, Ivy Marie: *The Experience of English Speaking Anxiety and Coping Strategies: A Transcendental Phenomenological Study*, International Journal of TESOL & Education, 2021/2. 45–64.

Elméleti háttér

Az alábbiakban részletesen bemutatjuk a hibajavítást és annak típusait. Elméleti háttérünkben továbbá kitérünk a hibajavítás legfőbb típusaira is. Ezután meghatározzuk az idegen nyelvi szorongás jelenségét, valamint a hibajavítás és szorongás közötti kapcsolatot.

A hibajavítás és annak fontossága az idegennyelv-tanulásban

A hibajavítás az idegennyelv elsajátítása során kiemelkedő fontossággal bír. Ranta és Lyster⁴ is részletesen kitérnek rá kutatásukban, hogy a hibajavítás az egyik legmeghatározóbb tényező, amely a tanulók fejlődéséhez hozzájárulhat. Ehhez kapcsolódóan Yoshida⁵ is rámutat, hogy a tanulók is fontosnak tartják a hibajavítást. Ezért nagyon fontos, hogy a nyelvtanárok és oktatók megfelelően integrálják a hibajavítást a nyelvtanulási folyamatba, ezzel segítve és támogatva a tanulók fejlődését. Khansir és Pakdel⁶ szerint a hibajavítás egyfajta visszajelzés, amely azért fontos, mert lehetővé teszi a tanulók számára, hogy felismerjék, mely területek igényelnek még fejlesztést.

Elsődlegesen a hibák javítása teszi lehetővé a tanulók számára, hogy azonosítsák és korrigálják nyelvtani vagy nyelvi szerkezeti hibáikat, így javítva a kommunikációs készségeiket. A javítási folyamat hozzájárul a nyelvi pontosság és folyékony beszéd fejlődéséhez, amely nélkülözhetetlen az idegen nyelv hatékony használatához. Ellis⁷ kutatásában részletesen ír arról, hogy a hibák nem minden esetben keletkeznek önmaguktól, néha bizonyos ismeretek hiánya miatt fordulnak elő. Ezért is fontos a hibajavítás, mert a tanuló nem minden esetben tudja, hogy hibázott. Bárdos⁸ is felhívja a figyelmet a hibákkal kapcsolatos problémákra és szétválasztja egymástól a tévesztés és hiba fogalmát. A tévesztés egyfajta nyelvbottlást jelent, amelyet a fáradtság, figyelmetlenség okozhat. Ebben az esetben a tanuló ismeri a szerkezetet, melyet elrontott, tehát képes a javításra. A tévesztéssel ellentétben a hibánál a tanuló nem tudja önmagát javítani, mert a hiba bizonyos ismeretek hiánya miatt jelenik meg. Ezenkívül a hibázás történhet azért is, mert egy adott struktúra helytelenül rögzült be a tanulónál. Viszont a tanulók hibáik javításán keresztül megismerhetik a saját nyelvi erősségeiket és gyengeségeiket, és ezáltal képesek lesznek célzottabban fejleszteni azokat a célnyelvi területeket, amelyeken még fejlődniük kell. Ahogy Zulfikar⁹ is kitér rá tanulmányában, a megfelelő módon történő hibajavítás segíthet csökkenteni az idegennyelv-tanulás során tapasztalt szorongást és bizonytalanságot. A tanulók sok esetben

⁴ RANTA, Leila–LYSTER, Roy: *A Cognitive Approach to Improving Immersion Students' Oral Language Abilities: The Awareness-Practice-Feedback Sequence*. In: DEKEYSER Robert (Ed.): *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge, 2007. 141–160.

⁵ YOSHIDA, Reiko: *Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types*, *Language Awareness*, 2008/1. 78–93.

⁶ KHANSIR, Ali Akbar–PAKDEL, Farhad: *Place of Error Correction in English Language Teaching*, *Educational Process: International Journal*, 2018/3. 189–199.

⁷ ELLIS, Rod: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford, 1994.

⁸ BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.

⁹ ZULFIKAR, 2022.

aggódnak amiatt, hogy hibákat követnek el, így ha mások előtt (pl. társak) javítja ki a tanár a hibáikat, az akár egyfajta megszégyenülést is jelenthet számukra. Mindezek fényében az lenne a célszerű megközelítés, hogy inkább arra ösztönözzük a tanulókat, hogy a képességeikhez mérten, a célnyelven közöljék gondolataikat, ahelyett, hogy hibátlan nyelvi teljesítményt várnánk el tőlük.¹⁰ Azonban a megfelelő és támogató környezetben történő hibajavítás segíthet csökkenteni is ezt a fajta szorongást, mivel a tanulók megtapasztalhatják, hogy a hibák természetes részei az idegen nyelv elsajátítási folyamatának, és a tanulók lehetőséget kapnak a fejlődésre és javításra. Ezáltal a hibajavítás hozzájárulhat a tanulók megbízhatóságának és nyelvi kompetenciájának növekedéséhez.

A hibajavítás típusai

A visszajelzés a hibajavítás egyik kulcsfontosságú aspektusa. Williams¹¹ szerint a visszajelzés olyan információ, amely segíti a tanulókat a teljesítményük felmérésében és fejlődésük támogatásában. Célja, hogy olyan készségeket tanítson, amelyek révén a tanulók hatékonyabban fejleszthetik nyelvi tudásukat, és képesek az elvárásoknak megfelelni minimális hibával és maximális egyértelműséggel.

Ahhoz, hogy hatékony visszajelzést tudjunk adni a tanulók hibáira, érdemes a hibákat különböző kategóriákba besorolni. Ha a visszajelzések kategóriáját jól körülhatároljuk, könnyebb kiválasztani a megfelelő stratégiát a hibák kijavítására. A szakirodalomban nincs egységes vélemény a hibajavítási típusok kategorizálása kapcsán abban, hogy melyik típus hatékony, illetve melyik demotiváló. Az egyik gyakori hibajavítási típus a késleltetett javítás, amelynek esetén a tanulók beszédének megzavarása minimálisra csökken, így folyékonyabb és koherensebb beszéd jön létre.¹² Ez a típusú javítási mód azért tekinthető különösen eredményesnek, mert így nem szakítjuk félbe a tanulókat, és így nem csökkentjük a tanulók önbizalmát sem. Továbbá, a késleltetett javítás kevesebb szorongást kelt az osztályban, és pozitív hatással van mind a beszédfolyékonyságra, mind a nyelvi pontosságra. A késleltetett hibajavítással ellentétben az azonnali hibajavítás is kedvelt hibajavítási forma. Az azonnali hibajavítás a beszéd pillanatában történik, amely megszakítja a tanuló folyamatos beszédét és ilyen esetben a tanuló beszéde közben történő hibák azonnal javításra kerülnek. Az effajta javítás gyors és közvetlen javítási forma. Ilyenkor még a tanulók mondatai könnyen javíthatók.¹³

Az eddig említett hibajavítási típusok mellett Tedick és Gortari¹⁴ nyomán is számos hibajavítási típust különböztethetünk meg, a következőkben az általuk megkülönböztetett típusokat mutatjuk be. A korábban említett azonnali hibajavítás mellett az átformálás is az igen kedvelt javítási stratégiák közé tartozik. Tedick

¹⁰ ANDRADE QUIÑÓNEZ–CORRÍA, 2021.

¹¹ WILLIAMS, Jason Gordon: *Providing Feedback on ESL Students' Written Assignments*, The Internet TESL Journal, 2003/10. 1–5.

¹² TEHRANI, Afsaneh Rahimi–DASTJERDI, Hossein Vahid: *Impact of Immediate and Delayed Error Correction on EFL Learners' Oral Production: CAF*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 2012/1. 45–54.

¹³ FU, Mengxia–LI, Shaofeng: *The Effect of Immediate and Delayed Corrective Feedback on L2 Development*. Studies in Second Language Acquisition, 2022/1. 2–34.

¹⁴ TEDICK, J. Diane–GORTARI, Barbara–GLEN, Forest: *Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching*, ACIE Newsletter, 1998/1. 1–6. (Továbbiakban: TEDICK–GORTARI–GLEN, 1998.)

és Gortari¹⁵ megállapítják, hogy az átformálás arra a folyamatra vonatkozik, amikor a tanár olyan segítő kérdéseket tesz fel a tanulónak, amelyek segítenek közvetített hibák javításának irányába terelni a tanulót. Ezek a kérdések segítenek aktiválni a tanulók előzetes tudását, és rávezetik őket a helyes nyelvi struktúra megtalálására. Fontos kiemelni, hogy az átformálás azért hatékony módszer, mert segíti a tanulókat abban, hogy fokozatosan és magabiztosan fejlesszék nyelvi készségeiket. Az átformáláshoz hasonló hibajavítási módszer a pontosítás, amelynek során a tanár megismétli a mondat helyes részét, és a helytelen részt kihagyja a mondatból ezzel esélyt adva a tanulónak arra, hogy kijavítsa a helytelen mondatrészét. Ebben az esetben is tehet fel segítő kérdéseket a tanár, amely hozzájárul a hibák javításához. Ezenkívül az óra végi visszajelzés is kedvelt a tanulók körében. Ebben az esetben a tanár az óra alatt összegyűjti a tanulók hibáit, és az óra végén közösen javítják ki az esetleges hibákat.¹⁶ Ezen módszer azért hatékony, mert lehetővé teszi a tanárnak és a diákoknak, hogy közösen vegyék át az óra során felmerült hibákat és javítsák ki azokat. Ezáltal a tanulók aktívan részt vesznek a hibajavítási folyamatban, ami segíti a tanulási folyamatot és erősíti a tanulók felelősségvállalását a nyelvtanulásban.

A tanár által történő javítással ellentétben találkozhatunk a társjavítás mint hibajavítási folyamat jelenségével is. Ilyenkor a tanulók egymás hibáit javítják és visszajelzést adnak egymásnak. Ebben az esetben a tanár kizárja magát a javítási folyamatból és teljes mértékben a tanulóra irányul a figyelem.¹⁷ Harmer¹⁸ is részletezi kutatásában, hogy a társjavítás tantermi környezetben fejleszti a tanulói autonómiát. Egy másik hibajavítási mód az, amikor diákok saját magukat javítják ki, amelyet önjavításnak nevez a szakirodalom. Maftoon¹⁹ az önjavítással kapcsolatban megállapította, hogy ez a módszer azért hatékony, mert pozitívan hat a tanuló teljesítményére, és ebben az esetben a tanulók tudatosan észlelik a nyelvi problémákat és külső segítség nélkül tesznek kísérletet azok kijavítására.²⁰

Összességében elmondható, hogy a visszajelzés kiemelten fontos az idegen nyelv-tanulás során és mindegyik módszernek megvannak a maga előnyei és hátrányai, és a tanár feladata a hibák típusának helyes azonosítása, a megfelelő korrekciós módszer kiválasztása és alkalmazása.

Idegen nyelvi szorongás

Az idegen nyelvvel kapcsolatban fontos az egyéni tanulói különbség a nyelvtanulásban. Először Krashen²¹ vetette fel az affektív szűrő hipotézisében, hogy bizonyos affektív változók, így pl. a motiváció, az önbizalom és a szorongás nagy

¹⁵ TEDICK–GORTARI–GLEN, 1998.

¹⁶ MUHSIN, Arief: *The Effectiveness of Positive Feedback in Teaching Speaking Skill*, Lingua Cultura, 2016/1. 25–30.

¹⁷ SULTANA, Asifa: *Peer Correction in ESL Classrooms*. BRAC University Journal, 2009/1. 11–19.

¹⁸ HARMER, Jeremy: *The Practice of English Language Teaching*. Longman, Harlow, 2007.

¹⁹ MAFTOON, Parviz–SHIRAZI, Masoumeh Ahmadi–DAFTARIFARD, Parisa: *The Effect of Recast vs. Self Correction on Writing Accuracy: The Role of Awareness*. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 2010/1. 17–28.

²⁰ SHEHADEH, Ali: *Self- and Other-Initiated Modified Output during Task-Based Interaction*, TESOL Quarterly, 2001/3. 433–457.

²¹ KRASHEN, D. Stephen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, 1982.

mértékben meghatározzák az idegennyelv-tanulási folyamat sikerét. Ehhez kapcsolódóan Horwitz és munkatársai²² úttörő munkájukban az idegennyelv-órán való szorongást elhatárolták a szorongás más típusaitól. A korábbi empirikus vizsgálatokban a kutatók azt találták, hogy a szorongásnak lehet mind pozitív,²³ mind pedig negatív hatása²⁴ az idegennyelv-tanulási folyamatra. A pozitív hatású szorongás facilitáló szorongásnak, míg a negatív hatású szorongás debilitáló szorongásnak nevezi a szakirodalom. A Zhang²⁵ és Teimouri és munkatársai²⁶ által készített metaelemzések azonban arrafelé mutatnak, hogy az idegen nyelvi szorongás negatívan hat az idegennyelv-tanulási folyamatra.

Kutatási módszerek: A minta és a kutatási eszköz

Jelen tanulmány célja az volt, hogy feltárja az angolt idegen nyelvként tanuló magyarországi középiskolás diákok hibajavítással kapcsolatos attitűdjeit, ezen belül is a hibajavítással kapcsolatos általános, valamint a különböző hibajavítási módokkal kapcsolatos általános attitűdöket. Emellett igyekeztünk összefüggéseket is feltárni a hibajavítás és az idegen nyelvi szorongás között. A korábban tárgyalt szakirodalmi áttekintés nyomán, illetve kutatási céljainkkal összhangban a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Milyen a résztvevőink hibajavításhoz kapcsolódó attitűdje?
2. Mely hibajavítási módokat preferálják a legjobban a résztvevők?
3. Milyen összefüggés van a hibajavítás és az idegen nyelvi szorongás között?

A kutatási kérdéseink megválaszolásához, illetve a változóink közötti kapcsolatokat feltárása miatt a kvantitatív kutatási paradigma mellett döntöttünk, és kérdőíves vizsgálatot végeztünk. Kutatásunkban angol mint idegen nyelvet tanuló

²² HORWITZ, K. Elaine–HORWITZ, B. Michael–COPE, Joann: *Foreign Language Classroom Anxiety*, The Modern Language Journal, 1986/2. 125–132.

²³ EWALD, D. Jennifer: *Foreign Language Learning Anxiety in Upper-Level Classes: Involving Students as Researchers*, Foreign Language Annals, 2007. 122–142.

KITANO, Kazu: *Anxiety in the College Japanese Language Class*, Modern Language Journal, 2001/4. 549–566.

MARCOS-LLINAS, Monica–GARAU, Maria Juan: *Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language*, Foreign Language Annals, 2009. 94–109.

²⁴ HORWITZ, K. Elaine: *Language Anxiety and Achievement*, Annual Review of Applied Linguistics, 2001, 112–126.

HORWITZ, K. Elaine: *Foreign and Second Language Anxiety*, Language Teaching, 2010/2. 154–167.
LIU, Meihua: *Interrelations between Foreign Language Listening Anxiety and Strategy Use and their Predicting Effects on Test Performance of High- and Low-Proficient Chinese University EFL Learners*, The Asia-Pacific Education Researcher, 2016/4. 647–655.

TÓTH Zsuzsa: *A Foreign Language Anxiety Scale for Hungarian Learners of English*, Working Papers in Language Pedagogy, 2008. 55–78.

TÓTH Zsuzsa: *Foreign Language Anxiety – For Beginners Only?* In: LUGOSSY Réka–HORVÁTH József–NIKOLOV Marianne (Eds.): *UPRT 2008: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs, 2009. 225–246.

TÓTH Zsuzsa: *Foreign Language Anxiety and Advanced EFL Learners: An Interview Study*, Working Papers in Language Pedagogy, 2011. 39–57.

²⁵ ZHANG, Xian: *Foreign Language Anxiety and Foreign Language Performance: A Meta-Analysis*, The Modern Language Journal, 2019/4. 763–781. (Továbbiakban: ZHANG, 2019.)

²⁶ TEIMOURI, Yasser–GOETZE, Julia–PLONSKY, Luke: *Second language anxiety and achievement: A meta-analysis*, Studies in Second Language Acquisition, 2019. 363–387. (Továbbiakban: TEIMOURI–GOETZE–PLONSKY, 2019.)

középiskolásokat vizsgáltunk. A résztvevők kiválasztása során igyekeztünk a mintát homogénebbé tenni, aminek érdekében egyetlen középiskolát választottunk ki és innen toboroztuk a kitöltőinket. A vizsgálatban végül összesen 205 résztvevő vett részt. A demográfiai adatok elemzéséből kiderült, hogy a résztvevők 37,1%-a (n=76) fiú, 62,9%-a (n=129) pedig lány volt. A válaszadók átlagéletkora 16,38 év volt (Szórás=1,13), és az adatgyűjtés időpontjában átlagosan 6,99 éve tanultak angolul (Szórás=3,15).

A kérdőív saját készítésű volt, és két fő részt tartalmazott. Egyrészt igyekeztünk adatot gyűjteni a résztvevők háttéréről (pl. nem, kor stb.), másrészt gyűjtöttünk adatot a hibajavítással kapcsolatos attitűdjeiről (összesen 10 skála) is. A hibajavításhoz kapcsolódó skálákat Tedick és Gortari²⁷ által felvázolt hibajavítási technikák alapján dolgoztunk ki. Ezen skálákat egy előzetes pilotvizsgálat keretein belül próbáltuk ki (lásd az egyik szerző tanulmányában²⁸), és az előzetes vizsgálat nyomán igyekeztünk tovább finomítani a skálákat. A résztvevők válasza-
inak számszerűsítéséhez egy ötpontos Likert-skálát használtak, amely 1-től („Egyáltalán nem értek egyet”) 5-ig („Teljesen egyetértek”) terjedt. A hibajavításhoz kapcsolódó tíz skálát alább adjuk közre:

1. a hibajavítás fontosságának megítélése (5 tétel, $\alpha=0,747$);
2. késleltetett javítás (4 tétel, $\alpha=0,637$);
3. azonnali javítás (5 tétel, $\alpha=0,743$);
4. önjavítás (4 tétel, $\alpha=0,641$);
5. óravégi javítás (5 tétel, $\alpha=0,681$);
6. társak által történő javítás (3 tétel, $\alpha=0,762$);
7. példákkal történő javítás (3 tétel, $\alpha=0,602$);
8. átformálás (3 tétel, $\alpha=0,623$);
9. pontosítás kérése (3 tétel, $\alpha=0,672$);
10. kérdések általi javítás (3 tétel, $\alpha=0,607$).

Mindemellett egy skálával – amelyet Nagy²⁹ tanulmányából vettünk át – az idegen nyelvi szorongás is mértük (5 tétel, $\alpha=0,900$). Az itt bemutatott skálák több tételből álló skálák voltak. Az ilyen típusú skálák előnye, hogy lehetővé teszik a kutatók számára, hogy mélyebben és pontosabban mérjék a vizsgált jelenségeket. A több tételből álló skálák általában megbízhatóbbak az egy tételből álló skáláknál, mert több tétel használatával csökkenthető a mérési hiba, és növelhető a mérés pontossága, hiszen amennyiben az egyik tétel megfogalmazása a skálán belül nem feltétlenül tökéletes, a többi tétel segíthet kiküszöbölni ezt a hibát, így összességében pontosabb lesz a mérésünk. Az elemzések elvégzése előtt ellenőriztük a skálák megbízhatóságát, amelyet a Cronbach-alfa együtthatók (α) kiszámításával értünk el (lásd fentebb a skáláknál zárójelben). Az eredmények nyomán az állapítható meg, hogy minden skála megbízható, mivel a Cronbach-alfa együtthatók elérték egy, a szakirodalomban³⁰ megállapított minimális küszöbértéket (0,60).

²⁷ TEDICK–GORTARI, 1998.

²⁸ BELLŐK Bernadett: *Diákok hibajavítással kapcsolatos preferenciái az angolórákon*. Porta Lingua, 2023. [megjelenés alatt]

²⁹ NAGY Borbála Cecília: *Az egyéni kommunikációs jellemzők szerepe haladó szintű nyelvtanulók esetében*. Magyar Pedagógia, 2005/1. 5–27.

³⁰ DÖRNYEI Zoltán: *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford, 2007.

Az adatgyűjtést 2023 tavaszán végeztük egy online kérdőív segítségével, amelyet Google Forms segítségével juttattunk el a potenciális kitöltőinkhez. A zárt végű kérdésekből álló, saját készítésű kérdőív kitöltése körülbelül 15–20 percet vett igénybe. Az összegyűjtött adatokat az SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 28.0-s verziójának segítségével dolgoztuk fel. A résztvevőket tájékoztatták a kutatási célokról, és biztosítottuk őket arról is, hogy a kutatásban való részvétel teljes mértékben önkéntes és a kitöltést a kitöltők bármikor minden következmény nélkül megszakíthatják. Arról is biztosítottuk a kitöltőket, hogy az adatgyűjtés során semmilyen személyes adatot nem gyűjtöttünk. Az adatelemzés során a leíró statisztikák (átlagok és szórások) mellett a változók közötti kapcsolatos kiértékelésére Pearson-féle korrelációs elemzést, valamint lineáris regressziót alkalmaztunk. Utóbbi két eljárás esetében a neveléstudományokban megszokott $p < 0,05$ statisztikai szignifikancia szintet alkalmaztuk.

Eredmények és diszkusszió

Az elemzés első szakaszában bemutatjuk a hibajavítási stratégiákhoz kapcsolódó különböző skálák átlagait és szórásait. Az 1. táblázat tíz különböző skálát tartalmaz, amelyek közül az első skála a hibajavítás vélt fontosságát, a másik kilenc skála pedig specifikus hibajavítási módszerek fontosságának és vélt hatékonyságának megítélését méri.

Skálák	Átlag	Szórás
1. A hibajavítás fontosságának megítélése	4,12	0,76
2. Példákkal történő javítás	3,69	0,82
3. Átformálás	3,64	0,94
4. Késleltetett javítás	3,59	0,74
5. Óravégi javítás	3,46	0,83
6. Önjavítás	3,04	0,90
7. Kérdések általi javítás	3,04	0,81
8. Azonnali javítás	2,96	0,90
9. Pontosítás kérése	2,81	0,81
10. Társak által történő javítás	1,87	0,85

A skálákhoz kapcsolódó átlagok és szórások (1. táblázat)

A hibajavítás fontossága érte el a legmagasabb, 4,12-es átlagot, 0,76-os szórással, ami azt jelzi, hogy a résztvevők nagymértékben egyetértenek azzal, hogy az idegennyelv-tanulás (és -tanítás) során fontos a hibajavítás. Az alacsony szórás arra utal, hogy a válaszok relatíve egységesek voltak. A második és harmadik helyen a példákkal való támogatás és az átformálás áll 3,69-es, illetve 3,64-os átlaggal. Ezek az értékek arra utalnak, hogy a résztvevők hasznosnak tartják ezeket a módszereket, de kisebb mértékben, mint a hibajavítás általános fogalmát. A késleltetett javítás és az óra végén történő javítás átlagai azt jelzik, hogy ezeket a módszereket mérsékelten kedvelik a résztvevők, ami arra utal, hogy bár azokat inkább hasznosak ítélik meg, nem biztos, hogy ezen módszerek használata olyan hatékony, mint az azonnali vagy a kontextusba ágyazott, példákra keresztül történő hibajavítás. Az önjavítás és a kérdések általi javítás egyaránt 3,04-es átlagértéket mutat, ami semleges vagy mérsékelten pozitív megítélésre utal. Végül pedig az

azonnali javítás, a pontosítás kérése és a társak által történő javítás a legkevésbé kedvelt a résztvevők körében, 2,96-os, 2,81-os és 1,87-os átlagokkal. E stratégiák viszonylag alacsony átlagai, különös tekintettel a társaktól kapott visszajelzésre – amely 2,00 alatt van –, arra utalnak, hogy a résztvevők kevésbé tartják ezeket a stratégiákat hatékonyaknak más korrekciós módszerekhez képest, így tanárként érdemes lehet ezeket a módszereket kevesebbszer használni.

Következő lépésként a skálák közötti lehetséges kapcsolatokat vizsgáltuk meg Pearson-féle korreláció segítségével; a kapcsolódó statisztikailag szignifikáns eredményeket (a statisztikai szignifikancia $p < .05$ szintjén) a 2. táblázatban közöljük. A jobb áttekinthetőség érdekében csak a tizedesvessző utáni értékeket adjuk közre.

Skálák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. A hibajavítás fontosságának megítélése	1										
2. Késleltetett javítás	,36	1									
3. Azonnali javítás	,55		1								
4. Önjavítás	-,46		-,61	1							
5. Óravégi javítás	,47	,55	,41	-,17	1						
6. Társak által történő javítás	-,21		-,19	,37	-,16	1					
7. Példákkal történő javítás	,23	,30	,28		,41		1				
8. Kérdések általi javítás	-,24	,17	-,23	,39			,18	1			
9. Pontosítás kérése	-,20			,25				,30	1		
10. Átformálás	,65	,39	,52	-,40	,39	-,17	,46	-,16	-,19	1	
11. Idegen nyelvi szorongás						,17			,17		1

A skálák közötti szignifikáns korrelációk (2. táblázat)

A „hibajavítás fontosságának megítélése” változó központi szerepet játszik a tanulók különböző javítási stratégiákkal kapcsolatos attitűdjeinek és preferenciáinak megértésében, amit a többi skálákkal való szignifikáns korrelációk is jól tükröznek. Ezek az összefüggések egyértelmű mintát mutatnak, miszerint a hibajavítás fontosságát hangsúlyozó tanulók általában a közvetlen és azonnali visszajelzési módszereket részesítik előnyben, valószínűleg azért, mert a résztvevőink motiváltak, és határozott elképzeléssel rendelkeznek nyelvtanulási céljaikról, amelyhez elengedhetetlennek tartják, hogy visszajelzést is kapjanak. Ezen kívül a 2. táblázat azt is mutatja, hogy a legtöbb hibajavítási módszer korrelál, némelyikük pozitív, mások negatív korrelációt mutatnak egymással. A szorongás kapcsán az mondható el, hogy az a hibajavítás vélt fontosságának megítélésével nem áll szignifikáns kapcsolatban, ami ellentmond a korábbi kutatási eredményekkel.³¹ Ezzel szemben két hibajavítási típus, a társak által történő javítás és a pontosítás kérése viszont pozitív korrelációt mutat a szorongással. Mindez azt mutatja, hogy a hibajavítás a résztvevőink körében nem feltétlenül növeli a szorongást, amely mögött meggyőződésünk szerint az a magyarázat állhat, hogy a résztvevők fel tudják mérni, hogy a hibajavítás fontos és az ő nyelvtanulási céljait szolgálja.

³¹ TEIMOURI–GOETZE–PLONSKY, 2019.
ZHANG, 2019.

Utolsó lépésként lineáris regresszioelemzéssel vizsgáltuk a szorongás (függő változó) előre jelzőit (független változók), amelyek a különböző hibajavítási módszerek voltak (3. táblázat). Amint az a 3. táblázatból látható, az R^2 értéke 0,11, ami azt jelenti, hogy a szorongást 11%-ban magyarázható a modellben szereplő változókkal.

Skálák	B	SE	β	t
1. Pontosítás kérése	0,38	0,11	0,24*	3,48
2. Társak által történő javítás	0,33	0,10	0,22*	3,28
3. Kérdések általi javítás	0,36	0,11	0,23*	3,22
4. Késleltetett javítás	0,33	0,12	0,19*	2,80
F az R^2 változására	7,87			
R^2	0,11			

*szignifikáns a $p < 0,05$ statisztikai szignifikancia szinten

A szorongást előre jelző hibajavítási típusok (3. táblázat)

A 3. táblázatban az látszik, hogy a szorongást négy hibajavítási típus jelzi előre. E négy hibajavítási típus szignifikánsan és pozitívan jelzi előre az idegen nyelvi szorongást, ami afelé mutat, hogy ezek a hibajavítási stratégiák növelik a résztvevőink szorongását. Az elemzés azt is megmutatja, hogy bár a modell statisztikailag szignifikáns, a változók csak kis mértékben (11%) magyarázzák a szorongást, így valószínűsíthető, hogy más változók is befolyásolják a résztvevőink szorongását.

Összegzés és kitekintés

Tanulmányunk az angolul tanuló középiskolás diákok hibajavítással kapcsolatos attitűdjeit és azok idegen nyelvi szorongással való összefüggését vizsgálta. A begyűjtött adatok elemzése során kiderült, hogy a diákok általánosságban fontosnak tartották a hibajavítást, de eltérő véleményeket fogalmaztak meg a különböző javítási technikákról. A regressziós elemzés rámutatott, hogy bizonyos hibajavítási módszerek, mint a pontosítás kérése és a társaktól kapott visszajelzés, hozzájárul a diákok nyelvi szorongásának növeléséhez. Az eredmények alapján megállapítható, hogy bár a hibajavítás létfontosságú része az idegen nyelv oktatásának, a módszereinek megválasztása jelentős hatással lehet a tanulók érzelmi állapotára. Az eredményeink nyomán úgy gondoljuk, hogy a tanároknak érdemes megfontolni a hibajavítási technikák lehetséges pszichológiai hatásait, és eszköztárukból úgy érdemes megválasztaniuk a megfelelő módot, hogy a lehető legjobban támogassák a diákok nyelvtanulási folyamatát anélkül, hogy növelnék szorongásukat.

A jövőbeni kutatási irányok kapcsán érdemes megemlíteni, hogy az idegen nyelvi hibajavítással kapcsolatos attitűdök és szorongás összefüggéseit érdemes lenne is korcsoportokban és különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulók körében is tanulmányozni. Ez segíthet abban, hogy általánosíthatóbb következtetéseket vonjunk le, valamint megértsük a kulturális különbségek hatását is. Mindemelllett az eltérő hibajavítási módszerek pedagógiai hatékonyságának további vizsgálata is indokolt. Erre a célra érdemes lenne osztálytermi vizsgálatokat is végezni, ahol a hibajavítási technikákat különböző kontextusokban lehetne vizsgálni. További kutatásokra van szükség annak érdekében, hogy jobban megértsük, hogyan befolyásolják a különböző hibajavítási technikák a tanulók érzelmi

állapotát, így érdemes lenne vizsgálni a hibajavítás és a tanulók önértékelése közötti összefüggéseket is. Mindezek mellett longitudinális kutatások keretein belül nyomon követhetnénk, hogy idővel hogyan alakulnak a hibajavítási attitűdök, és milyen hosszútávú hatással vannak a nyelvtanulásra és a szorongásra. A jövőbeni kutatások módszertanát illetően érdemes lenne a kvantitatív módszerek mellett kvalitatív módszereket is alkalmazni, így mélyinterjúkat vagy fókuszcsoportos interjúkat, hogy jobb betekintést nyerjünk a nyelvtanulók hibajavítási élményeibe és a szorongásuk mögött meghúzódó lehetséges okokba.

Irodalom

- ANDRADE QUIÑÓNEZ, Gina Milena–CORRÍA, Rebeca Naranjo: *The Influence of Error Correction on the Development of the English-Speaking Skill*, Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching, 2021/26. 1–11.
- BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.
- BELLÓK Bernadett: *Diákok hibajavítással kapcsolatos preferenciái az angolórán*, Porta Lingua, 2023. [megjelenés alatt]
- DÖRNYEI Zoltán: *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford, 2007.
- ELLIS, Rod: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford, 1994.
- EWALD, D. Jennifer: *Foreign Language Learning Anxiety in Upper-Level Classes: Involving Students as Researchers*, Foreign Language Annals, 2007. 122–142.
DOI: [10.1111/j.1944-9720.2007.tb02857.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02857.x)
- FU, Mengxia–LI, Shaofeng: *The Effect of Immediate and Delayed Corrective Feedback on L2 Development*. Studies in Second Language Acquisition, 2022/1. 2–34.
- HARMER, Jeremy: *The Practice of English Language Teaching*. Longman, Harlow, 2007.
- HORWITZ, K. Elaine: *Foreign and Second Language Anxiety*, Language Teaching, 2010/2. 154–167.
DOI: [10.1017/S026144480999036X](https://doi.org/10.1017/S026144480999036X)
- HORWITZ, K. Elaine: *Language Anxiety and Achievement*, Annual Review of Applied Linguistics, 2001. 112–126.
DOI: [10.1017/S0267190501000071](https://doi.org/10.1017/S0267190501000071)
- HORWITZ, K. Elaine–HORWITZ, B. Michael–COPE, Joann: *Foreign Language Classroom Anxiety*, The Modern Language Journal, 1986/2. 125–132.
DOI: [10.1111/j.15404781.1986.tb05256.x](https://doi.org/10.1111/j.15404781.1986.tb05256.x)
- KHANSIR, Ali Akbar–PAKDEL, Farhad: *Place of Error Correction in English Language Teaching*, Educational Process: International Journal, 2018/3. 189–199.
DOI: [10.22521/edupij.2018.73.3](https://doi.org/10.22521/edupij.2018.73.3)
- KITANO, Kazu: *Anxiety in the College Japanese Language Class*, Modern Language Journal, 2001/4. 549–566.
DOI: [10.1111/0026-7902.00125](https://doi.org/10.1111/0026-7902.00125)

- KRASHEN, D. Stephen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, 1982.
- LIU, Meihua: *Interrelations between Foreign Language Listening Anxiety and Strategy Use and their Predicting Effects on Test Performance of High- and Low-Proficient Chinese University EFL Learners*, The Asia-Pacific Education Researcher, 2016/4. 647–655.
DOI: [10.1007/s40299-016-0294-1](https://doi.org/10.1007/s40299-016-0294-1)
- MAFTOON, Parviz–SHIRAZI, Masoumeh Ahmadi–DAFTARIFARD, Parisa: *The Effect of Recast vs. Self Correction on Writing Accuracy: The Role of Awareness*. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 2010/1. 17–28.
- MARCOS-LLINAS, Monica–GARAU, Maria Juan: *Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language*, Foreign Language Annals, 2009. 94–109.
DOI: [10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x)
- MUHSIN, Arief: *The Effectiveness of Positive Feedback in Teaching Speaking Skill*, Lingua Cultura, 2016/1. 25–30.
- NAGY Borbála Cecília: *Az egyéni kommunikációs jellemzők szerepe haladó szintű nyelvtanulók esetében*, Magyar Pedagógia, 2005/1. 5–27.
- PABRO-MAQUIDATO, Ivy Marie: *The Experience of English Speaking Anxiety and Coping Strategies: A Transcendental Phenomenological Study*, International Journal of TESOL & Education, 2021/2. 45–64.
- RANTA, Leila–LYSTER, Roy: *A Cognitive Approach to Improving Immersion Students' Oral Language Abilities: The Awareness-Practice-Feedback Sequence*. In: DEKEYSER Robert (Ed.): *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge, 2007. 141–160.
DOI: [10.1017/CBO9780511667275.009](https://doi.org/10.1017/CBO9780511667275.009)
- SHEHADEH, Ali: *Self- and Other-Initiated Modified Output during Task-Based Interaction*, TESOL Quarterly, 2001/3. 433–457.
DOI: [10.2307/3588030](https://doi.org/10.2307/3588030)
- SULTANA, Asifa: *Peer Correction in ESL Classrooms*. BRAC University Journal, 2009/1. 11–19.
- TEDICK, J. Diane–GORTARI, Barbara–GLEN, Forest: *Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching*, ACIE Newsletter, 1998/1. 1–6.
- TEHRANI, Afsaneh Rahimi–DASTJERDI, Hossein Vahid: *Impact of Immediate and Delayed Error Correction on EFL Learners' Oral Production: CAF*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 2012/1. 45–54.
- TEIMOURI, Yasser–GOETZE, Julia–PLONSKY, Luke: *Second language anxiety and achievement: A meta-analysis*, Studies in Second Language Acquisition, 2019. 363–387.
DOI: [10.1017/S0272263118000311](https://doi.org/10.1017/S0272263118000311)
- TÓTH Zsuzsa: *A Foreign Language Anxiety Scale for Hungarian Learners of English*, Working Papers in Language Pedagogy, 2008. 55–78.
- TÓTH Zsuzsa: *Foreign Language Anxiety – For Beginners Only?* In: LUGOSSY Réka–HORVÁTH József–NIKOLOV Marianne (Eds.): *UPRT 2008: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs, 2009. 225–246.

- TÓTH Zsuzsa: *Foreign Language Anxiety and Advanced EFL Learners: An Interview Study*, Working Papers in Language Pedagogy, 2011. 39–57.
- WILLIAMS, Jason Gordon: *Providing Feedback on ESL Students' Written Assignments*, The Internet TESL Journal, 2003/10. 1–5.
- YOSHIDA, Reiko: *Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types*, Language Awareness, 2008/1. 78–93.
DOI: [10.2167/la429.0](https://doi.org/10.2167/la429.0)
- ZHANG, Xian: *Foreign Language Anxiety and Foreign Language Performance: A Meta-Analysis*, The Modern Language Journal, 2019/4. 763–781.
DOI: [10.1111/modl.12590](https://doi.org/10.1111/modl.12590)
- ZULFIKAR, Zulfikar: *Reducing EFL Learners' Speaking Anxiety through Selective Error Correction and Group Work*, Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures (JETALL), 2022/1. 1–16.

Abstract

ERROR CORRECTION IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: ANXIOUS SECONDARY SCHOOL STUDENTS

This study investigates the relationship between error correction in foreign language classes and anxiety among secondary school students. The aim of the research was to explore secondary school students' attitudes towards error correction, with a particular focus on their preferences for different error correction methods and the relationship of error correction and foreign language anxiety. This paper utilized the quantitative research paradigm and data were collected through a questionnaire survey involving 205 students. The results revealed that, although error correction was generally perceived as important by the participants, their perceptions of the different methods and technique varied. Correcting mistakes with examples was found to be of high importance, but asking peers to correct mistakes and asking for clarification increased students' anxiety. The results indicate that teachers' choice of error correction strategies can have an impact on learners' foreign language anxiety and thus students' self-confidence.

Fehér Ágota**A GYERMEKI ÉRDEKLŐDÉS ÉS SZEREPE AZ
INTUITÍV-BELEÉLŐ MÓDSZER ESZKÖZTÁRÁBAN**

A világ megannyi felfedezésre váró mozzanatot tartogat a gyermekek számára. Ha érdeklődésük mentén tárhatják fel mindezeket, úgy elköteleződésük segítséget nyújt abban is, hogy feladataikat elmélyültebben, minőségibb eredményességgel végezzék. Jelen kutatás során neveléstörténeti vonatkozásban tekintek a gondolatkörre, s arra keresem a választ, hogy a gyermekek érdeklődését, számukra a világ teljesebb megismerését hogyan támogathatja az intuitív-beleélő módszer. Kiemelten tekintek Nagy László munkásságára, annak szellemiségében gyökerező Új Iskola nevelési módjára, s ennek párhuzamaira a Debreceni Református Kollégium pedagógiai eszköztárában a 20. század első felében.

A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* című pályázata támogatja.

**A gyermektanulmányozás (pedológia) szerepe Nagy László
pedagógiai munkásságában**

A 19. század végén egy új tudományág, a gyermektanulmányozás (pedológia) megszületése jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a gyermekek legjobb képességeinek kibontakoztatása teljesebbé, tudatosabbá, egyúttal intézményesítetté válhasson.¹ Nagy László így nyilatkozott a terület fontosságára való ráismeréséről: „1895-ben új korszaka indult meg életemnek... Ekkor a *Kinderfehler* című folyóiratban kezembe került Lombroso Paulának egy gyermektanulmányi cikke. Ez [...] támasztotta fel tudományos érdeklődésemet a gyermektanulmányok iránt. [...] Új élethivatás alakult ki bennem. Láttam ezen tudomány nagy jelentőségét. Széles körben, s teljes erővel indult meg a munka, de kimondhatatlanul sok nehézség volt.”²

1900-ban szervezte meg a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot³, valamint elindította a *Gyermek* című folyóiratot, amelyek jelentős segítséget nyújtottak abban, hogy a gazdagodó és mélyülő ismeretrendszer megfelelő összegzésre, továbbadásra és ezzel továbbfejlesztésre is kerülhessen. Nagyban

¹ LOVAS Éva–KÖVI Zsuzsanna: *A magyar tehetséggondozás és -fejlesztés története, helyzete*, In: BAGDY Emőke–KÖVI Zsuzsanna–MIRNICS Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kibontakozása*, Helikon, Bp., 2014. 58–70. (Továbbiakban LOVAS – KÖVI, 2014.)

² BALLAI Károly: *Nagy László élettörténete*, A Gyermek – Nagy László emlékére, 1932. 5–13. <https://core.ac.uk/download/pdf/51318828.pdf> [2024.04.02.]

valamint DONÁTH Péter: *Nagy László kényszerű számvetése*, Iskolakultúra, 2007/6–7. 134. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00116/pdf/iskolakultura_EPA00011_2007_06_07_127-135.pdf [2024.04.02.]

³ A gyermektanulmányozási és tehetségvédelmi munkát Nagy László által létrehozott intézmény elnevezése az idő folyamán változott: Magyar Gyermektanulmányi Bizottság és Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság is volt. (TÓTH László: *A tehetséggondozás és kutatás története*, Didakt, Debrecen, 2013, 120.)

meghatározó volt a nemzetközi tapasztalatok következetes beépítése a magyar elméletalkotásba, a külföldi tanulmányutak közelebb hozták például a tankötelezettség nyomán megszületett képességmérések, intelligencia-vizsgálatok gyakorlati eredményeit is.

A pedagógiai-pszichológiai ismeretek már az 1910-es években rávilágítottak arra, hogy a gyermekek „összértelmessége”⁴ egyazon életkoron belül is jelentősen különbözik, nem lehet őket egyazon nevelésben és tanításban részesíteni. „Nem az a demokratikus nevelés, ha minden gyermek ugyanazt és ugyanúgy tanulja, hanem az, ahol az egyéni képesség és teljesítőképeség a mérvadó.”⁵ Mindenkitől csak a tőle telhető legjobb eredményt várhatjuk el. A Nagy László által alapított *Gyermek* című folyóirat 1919-ben *A magyar közoktatás reformtervezete* című írásában már a következő alapelveket emelte ki: az osztályrendszer merevségének megszüntetése; társadalmi és hatósági támogatás nyújtása; a gyermek egyéniségének figyelembevétele; egyéni képességek szerinti kiválogatás.⁶ Ezen elvek tehát mind az oktatás-nevelés rendszerének iránymutatójaként, mind az egyes gyermekek személyére hangolt pedagógusi figyelem és támogatás szerepének megerősítése szempontjából meghatározóak.

Ez utóbbi gondolatkör mentén Nagy László kiemelten építkezik a gyermekek spontán érdeklődésére, annak irányultságára a tanítás-nevelés folyamata fontos közvetlenül építkezzen. A pedagógusnak azért is fontos bátran támaszkodni a gyermek természetes érdeklődésére, mert ezáltal fejlesztheti őt a legeredményesebben. Az érdeklődés irányának felismerése a jellemfejlés szempontjából is lényeges,⁷ így üzeni a ma pedagógusai számára is komplex szerepét a gyermeki személyiség fejlesztésében.

A gyermekrajzok és a gyermeki érdeklődés kapcsolódása

Napjainkban már tudatosan is megtapasztalhatjuk a gyermekek rajzainak gazdagságát és közvetlen összefonódását gondolatrendszerükkel, érzelmi világukkal, összességében érdeklődésükkel. Nagy László korában mindez olyan további ráismerést hordozott, amelynek ugyancsak fontos szerepe van a téma mélységeinek pontosításában.

Nagy Lászlót kiemelten foglalkoztatta a gyermekrajzok által kifejeződő képességek kérdése, a gyermeki ösztönök és érzelmek, valamint ezek nyomán az érdeklődés megragadására legmegfelelőbb eszköznek találta.⁸ *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából* című első nagyobb önálló munkája 1905-ben a terület szerepét megerősítve született. Legfontosabb gondolata a rajz mint nyelv felismerése.

⁴ TÓTH László: *A tehetség gondozás és kutatás története*, Didakt, Debrecen, 2013. [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A%20tehetseggondozas es kutatasi tortenete.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A%20tehetseggondozas%20es%20kutatasi%20tortenete.pdf) [2024.04.02.] (Továbbiakban TÓTH, 2013.)

⁵ LOVAS-KÖVI, 2014. 61.

⁶ In: LOVAS-KÖVI, 2014. 61.

⁷ TÓTH, 2013. 111.

⁸ RANSCHBURG Pál: *Nagy László mint gyermekpszichológus kutató*, A Gyermek – Nagy László emlékére, 1932. 23. <https://core.ac.uk/download/pdf/51318828.pdf> [2024.04.02.] (Továbbiakban RANSCHBURG, 1932.)

1922-ben rajzkiállítást szervezett kiemelkedő alkotásokból, s e tehetséges gyermekek rajzai bemutatásának is szerepe volt abban, hogy a képességek kibontakoztatásának pedagógiai eszköztárára irányítsa a figyelmet. 1926-ban egy második, az elsőnél is sokkal nagyobb szabású kiállítás következett, amely második kiállítás tudományos ülésszakkal volt egybekapcsolva. Ekkor született meg a tehetségek védőbizottsága, amelynek elnökségét a még mindig nagy tekintélyű Huszár Károly volt miniszterelnök vállalta el, aki a mozgalom igen lelkes híve, az országos tehetségvédelmi akció irányítója és vezetője lett Nagy Lászlóval szoros munkakapcsolatban.⁹ A konferencia nagy előadásai között találjuk Huszár Károlyét is *A tehetségvédelem állami és társadalmi megszervezése* címmel. Ez az előadás a magyar tehetségvédelmi mozgalom első szakaszának legkonceptiózusabb, teljes tájékozottságról tanúskodó, legdinamikusabb társadalmi, mozgalmi megnyilatkozása, hiszen nemcsak általánosságban és elvi szinten, hanem példaadóan vázolja fel egy átfogó szervezési koncepció szerkezetét is. Többek között központi vizsgálóbizottságot és minden tehetséges ifjú mellé „mentort” javasol. Beszédét így fejezi be: „Szabad utat a magyar tehetségnek itthon, az országban, szabad utat a tehetséges magyarságnak a nemzetek szellemi versenyében; ezért akarunk dolgozni, és ehhez kérjük a magyar társadalom támogatását.”¹⁰

A gyermeki érdeklődésről Nagy László nyomán

A gyermek érdeklődésének lélektana című, 1908-ban született művével és pedagógiai konzekvenciáinak levonásával Nagy László egyszersmind tantervelméleti koncepciójának fő tartópillérét is megépítette:¹¹

- ha az oktatás az érdeklődés mesterséges (didaktikai) hatásokkal történő irányítása, akkor nyilvánvaló, hogy a tantervnek olyannak kell lennie, hogy az így értelmezett oktatást biztosítani tudja;
- kiemelten szükséges a gyermeki aktivitás biztosítása, szintén a legszorosabb kapcsolatban van a gyermeki érdeklődés értelmezésével s az oktatásnak erre alapozott modern felfogásával.

Nagy László pedagógiájának egyik fő, jellemző vonása, a tanulói aktivitás kiemelése, a maga elvi megalapozását tekintve itt jelentkezik első ízben. A gondolatoknak olyan lényeges szerepe mutatkozott, hogy korábbi fáradozásai után 1909-ben engedélyt kapott az első pedagógiai lélektani laboratórium megszervezésére.

Munkássága nyomán egyre fontosabb szerepet kapott a pedagógiai tevékenységek lélektani megalapozása, különösen is a gyermeki életkori sajátosságok, az érzelmek, a motiváció és az érdeklődés nyomon követése.

⁹ HUSZÁR Károly: *A tehetségvédelem állami és társadalmi megszervezése*. In: OZORAI Frigyes – BÁLINT Antal (szerk.): *Tehetségvédelem és pályaválasztás, Az 1926. évi országos kongresszus naplója*, Bp., 1927. (Továbbiakban HUSZÁR, 1927.)

¹⁰ HUSZÁR, 1927. 54.

¹¹ ÁMENT Erzsébet: *Nagy László és tanítványa, Domokosné Löllbach Emma, az új iskola alapítója*, é. n. 303. http://real-eod.mtak.hu/9624/1/301-319_abszolut_pedagogusok_2021.pdf [2024.04.02.] (Továbbiakban ÁMENT, é.n.)

Módszertani felfogásában a legfontosabb tartópillér az érdeklődés és az életkor figyelembevételével együtt: „a cselekvés a gyerekek tényleges aktivitását jelenti az ismeretfeldolgozási folyamattól az alkalmazásig bezáróan és mindez együttműködő tanulói közegben. [...] a nevelőknek kell megkeresni az egyes tantárgycsoportokhoz, témákhoz kapcsolható cselekedtetési módokat, amelyek nem válhatnak öncélúvá. Így keletkezett az aktív tanulói munkáltatásból az alkotó munkára nevelés.”¹²

„Munka közben a tanuló alárendeli magát más valaki által kitűzött munkacélnek. Az »alkotás« folyamán pedig a tanuló maga szab önmaga számára célt és a megoldás tartalmi és formai módját maga határozza meg. Alkotásnak, sőt »mű«-nek nevezhetjük az ilyen produkciót, habár nem jelent kultúrértéket, az egész egyén szempontjából és lélektani meghatározás szerint mégis mű, mert az egyén sajátos ereje és szándéka hozta életre és benne személyiségének minősége formát öltött.”¹³

Jól érezhető tehát Nagy László szemléletében a gyermekben rejlő gondolatok, egyúttal készségek szabad kifejezésének elismerése, mindezen gondolataival pedig napjainkban is érvényes tehetségsegítő alapgondolatokat erősített meg korábban egyedi módon. Gondolataihoz kapcsolódóan kiemelendő az egyén „sajátos ereje és szándéka”, amelynek megragadása egyúttal üzeni számunkra, hogy a gyermek belső elköteleződése, közvetlen szándékos kifejezésvágya és formálási igénye kell kísérje az alkotások megszületését.

„Az alkotó munka nem a művészeti alkotások létrehozására irányul, nem elsősorban manuális munkaformát jelent, hanem minden olyan tevékenységet, amely problémát ad és annak megoldására aktivizálja a tanulót: vagyis arra készíti, hogy addigi ismeretei felhasználásával, teremtő fantáziájával új megoldásokat keressen. A tanításban az alkotó munkáltatás az ismeretszerzéstől az alkalmazásig tart és az egész intellektust fejleszti.”¹⁴ Mindebből érthetjük meg, hogy Nagy László és tanítványai a gyermekek testi és szellemi fejlődésének nyomon követéséhez kapcsolódóan a következő szempontokat tartották fontosnak figyelembe venni:

1. Figyelem. 2. Érdeklődés. 3. Felfogó- és megfigyelőképesség. 4. Fantázia. 5. Emlékezet. 6. Gondolkodás és kombináló képesség. 7. Ítéletei önállóak-e vagy szuggerálhatók? 8. A gondolat kifejezés önálló módjai: szóban, írásban, rajzban. 9. Esztétikai érzékének fejlettsége: felfogásban, alkotásban. 10. Érzelmi élete: elmélyülő-e vagy felületes? Érzelmek könnyen megindíthatók és állandóak-e? 11. Szociális és erkölcsi magatartása: önzés vagy szociális együttélés jellemzi-e? Munkában? Játékban? Van-e erkölcsi ítélete, önkritikája? Milyen az igazságérzete? 12. Akarati élete: a., Akarata könnyen vagy nehezen megindítható-e? (Elhatározási képesség.) b., Akarata kitartó-e, vagy lobbánékony? (Koncentráció a munkában.) c., Önálló akaratra törekvő-e? Kezdeményező-e? Önfegyelmzésre képes-e, kötelességtudó-e?¹⁵

¹² ÁMENT, é.n. 310.

¹³ Ua.

¹⁴ ÁMENT, é.n. 311.

¹⁵ ÁMENT, é.n. 312.

A gyermekek alkotásait rendszeresen kiállításszervező tevékenység is kísérté, amelyek ahhoz is hozzásegíthetik az egyént, hogy maga is közvetlenül szembenézhesen azokkal. Ezáltal is tudatosíthatja az alkotás megszületésének útját, így pedig további fejlesztési lehetőséget is megláthat abban.

A gyermeki öntevékenység biztosítására való törekvés nemzetközi szinten is fontosnak bizonyult: Nagy László egyik tanítványa, Domokos Lászlóné így írt a korabeli fogadtatásáról Londonból: „Igyekeztünk a tanmenetet magát a gyermekeket érdeklő és sokszor a gyermekek által választott témák köré építeni. [...] Nem könnyű így tanítani. Rákényszeríteni a tanítókat, hogy odafigyeljenek a gyermekekre... Elképzelhető, hogy az Új Iskola hagyománya még erre felé is beszivárgott.”¹⁶ E szemléletnek a gyermekekkel végzett közvetlen pedagógiai tevékenységek és a rájuk hangolt figyelem megerősítése mellett szerepe van abban is, hogy a kutatási módszerek között is megjelent a megfigyelő és a kísérletező módszer alkotó kombinálása.¹⁷

Nagy László a gyermeki érdeklődés alapvető értékességének kiemelésén túl figyelemmel fordult az életkori sajátosságok megragadása irányában is: a témára a fejlődéslélektan tükrében tekintett. A következő főbb szakaszokat határozza meg ebben:¹⁸

- érzéki érdeklődés: 2 éves kor előtt jellemző, az érzékszerveken keresztül gyűjtött, „érezékszerveket élénken és kellemesen foglalkoztató benyomások”¹⁹ szerepe kiemelt;
- szubjektív érdeklődés foka: 2–7 éves kor között, a tárgyak irányában kifejeződő érdeklődés megnyilvánulása, ám „nem az ő tárgyi jegyeiknél fogva, hanem azon viszonyból fogva, amelyben azon tárgyak a gyermek öntudatának szubjektív állapotaihoz állanak [...] a külső ingerek aszerint és oly mértékben támasztottak a gyermekben érdeklődést, amennyire képesek voltak benne külső és belső tevékenységet létrehozni: az értékelés tárgya tehát a tevékenységeknek nem a célja, hanem maga tevékenység mint ilyen”;²⁰
- objektív érdeklődés foka: 7–10 éves kor között egyre inkább a realitás nyomán, „az érdeklődést támasztó értékelések mindinkább a tevékenységek tárgyi tartalmából származnak”;²¹
- állandó érdeklődés foka: 10–15 éves kor között az érdeklődés a gyermek tevékenységeinek állandóbbá válásával, „tartalmilag és alakilag fejlettebb ... az egyéniség kialakulásával szorosan összefügg”;²²
- logikai érdeklődés foka: serdülő- és ifjúkorban „az egyén a személyek, tárgyak és jelenségek eszmei tartalma, a tapasztalatok belső összefüggése iránt érdeklődik”²³, amelyet magasabb rendű érzelmek kísérnek.

¹⁶ Id: ÁMENT, é.n. 304–305.

¹⁷ ÁMENT, é.n. 304.

¹⁸ NAGY László: *A gyermek érdeklődésének lélektana*, Tankönyvkiadó, Bp., 1982. (Továbbiakban NAGY, 1982.)

¹⁹ NAGY, 1982. 27.

²⁰ Uo. 32.

²¹ Ua.

²² Uo. 36.

²³ Uo. 38.

Az érdeklődésnek a személyiség fejlődésével való összefonódása rámutat tehát, hogy a közvetlen érzékszervi tapasztalásokat egyre inkább felváltja a személyiség belső feldolgozó munkája. A személyes kapcsolódás, érzelmi érintődés teljesebbé is teszi az érdeklődés belső mechanizmusait, egyúttal segíti annak mentén a képességek kibontakoztatását.

E folyamatok a pedagógusi kapcsolódás irányában is üzenetet hordoznak: „A tanítás: a gyermek kapcsolata a környező világgal. Ez a kapcsolat mesterséges, ha a tanítói erőszak hozza létre – természetes, ha a gyermeki kiválasztás (érdeklődés) az alapja. A tanítónak ezért tudnia kell, hogy a gyermek vonatkozása a világhoz milyen minőségű és milyen határok között mozog.”²⁴ Segítség is jelent tehát, ha a tanító elsősorban nem a saját elgondolásai szerint törekszik a gyermekek oktatására-nevelésére, hanem a legjobb tudását és belső szándékát a gyermeki személyiség felé érzékeny figyelemmel fordulva bontakoztatja ki hivatását. Ezáltal a gyermekek képességeinek magasabb szintjét is megtapasztalhatóbbá teheti: „Senki sem tudja, hogy ösztönös érdeklődése vagy értékelése miért vonja őt ebbe és nem más irányba. Ebben a tudattalan régióban dolgozik a teremtmény élet személytelen akarata. A tanító megértése akkor teljes, ha úgy vezet, hogy magát vezetteti ezektől az erőktől.”²⁵

Az intuitív-beleélő módszer

Nagy László tanítványai, Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit munkássága mesterük személyre hangolt pedagógusi figyelmének szerepén, s ennek üzenetein túl további tanulságokat is kiemelt. Rámutatnak, hogy a gyermekek a világot nem elsősorban az értelmükkel, hanem közvetlen érzéseik, megéléseik, megérzéseik által fedezik fel, ismerik meg – e gondolataikkal pedig az ún. intuitív-beleélő módszer gyökereit alapozták meg.

Ha a pozitívizmus szemléletét tekintenénk alapul, az „az anyaghoz láncolt természettudomány módszereivel csak részeket, sohasem az egészet világítja meg”.²⁶ Az objektivitásra törekvés akadályoz²⁷, ám amennyiben engedjük, hogy a gyermeki megismerést az intuíción és a beleélés kísérje, úgy mindez „a teremtmény, az új gondolat, a felfedezés, a művészi alkotás forrása”²⁸ lehet, vagyis az értelmi megismerési módon túli vonatkozásai is megmutatkozhatnak.

A valóság az értelmi megismerés határán túl kezdődik, az intuíción pedig lehetőséget nyújt az elmélyülésre, a dolgok belső mélyére tekintésre. Ezáltal az ember nemcsak megérti, hanem teljesebb módon meg is éli a történeteket, jelenségeket, így komplexebb ismeretekhez, felfedezésekhez juthat el. A logikai

²⁴ DOMOKOS Lászlóné: *Nagy László jelentősége a pedagógiában*, A Gyermek – Nagy László emlékére, 1932. 45. (Továbbiakban DOMOKOS, 1932.)

²⁵ DOMOKOS, 1932. 48.

²⁶ DOMOKOS Lászlóné–BLASKOVICH Edit: *Alkotó munka az Új Iskolában*, Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság, Bp., 1934. 75. (Továbbiakban DOMOKOS–BLASKOVICH, 1934.)

²⁷ SIMONFI Zsuzsanna: *Az intuíción pedagógiai megközelítése*, Doktori disszertáció, ELTE, Bp., 2009. 189. https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45483/Kd_11437.pdf?sequence=1&isAllowed=y [2024.04.02.] (Továbbiakban SIMONFI, 2009.)

²⁸ DOMOKOS–BLASKOVICH, 1934. 76.

összefüggések leginkább korlátot jelentenek, s a lélek mély rezdüléseihez nem vezetnek el, míg az intuitív azonosulás a mély lényegig segít.²⁹

Mivel a gyermeki lélek, a gyermeki megismerés kevésbé intellektuális, így közelebb juthat hozzá a nevelő is, ha engedi intuitív megmutatkozásait. A benyomás egésze az érzelmi világával együtt teljesebb teremtő képzelethez, alkotásokhoz is segít, fontos tehát alkalmat adni a felfedezésre, benyomások mentén elmélyülésre, a megtanultak művészi kifejezésére.

Ha a zárt gondolatrendszert az intuíció kiteljesítheti, az a „beleérződés”³⁰ által a szellemi tartalom megérzéséhez is elvezet, mindez pedig leginkább a 13–14 évesek világához áll közel, s különösen az irodalom és a történelem tanítása során hasznosítható. A tanítónak fontos a gyermekek lelkében „érzékeny felületeket”³¹ teremteni, amelyek további benyomások szabad megéléséhez is közelebb segítenek, valamint az azonosulás folyamatával is teljesebbé teszik az érzelmi bevonódást.

A gyermek aktív részesévé válik a megismerésnek, s így a megértése is teljesebb, mélyebb akár egy irodalmi alkotás szereplőjének bőrébe bújva, akár történelmi események emlékhelyeit felkeresve tanulmányi kirándulás során, vagy gyűjtőmunkát végezve egy-egy téma értékeinek megragadásán keresztül, illetve ünnepélyek alkalmain közelebb érezve magát az adott eseményhez. Élmények elmélyítése közelebb segít irodalmi, történelmi alakok helyzetének átéléséhez, az adott történet mélyének értelméhez, üzeneteihez egyaránt. A fogalmazástanításban különösen is szerepet kapott a beleélés, a beleélő fantázia szerepe.

A humán tárgyakon túl a természet működésének, jelenségeinek mélyebb értelmét is közelebb élhetik át pl. egy növény fejlődését megfigyelve, vagy kiállítás rendezve a gyermek által felfedezett, megosztott tárgyakból, illetve tematika mentén. Mindezek újabb belső értelmezéseket segítenek meglátni, amellyel további teljesség élhető meg a világ rezdüléseihez közelebb érkezve. A gyermeki alkotások is a kézügyesség fejlesztésén túl a mélyebb megértés előmozdítóivá válnak.

Az intuitív-beleélő módszer tudatos pedagógiai alkalmazása 1925-től erősödött meg, ekkortól a megismerés intuitív erői közvetlen szerepet kaphattak, s a közösség értékévé is válhattak: „az intuitív erők tana a legfontosabb alapelvek közé”³² került. Mindez a spiritualitás nevelési értékek közé bevonását ugyancsak megerősíthette, amelynek a gyermekek lelki életének formálásában, többek között áhítatok, egyházi ünnepek mélyebb megélésében is szerepe lett. „Az intuíció felé fordulás ... a transzcendensre irányulás mozdulata [is] volt”,³³ amely „oltalmat”³⁴ is biztosít az emberi megismerés számára. Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit szavaival: „Az intellektuális kor nevelési jelszava volt:

²⁹ SIMONFI Zsuzsanna: *Szakraális mozdulat a reformpedagógiában*, In: SANDA István Dániel – SIMONFI Zsuzsanna (szerk.): *Nevelés a szakralitás dimenziójában*, Gondolat, Bp., 2011. 121. (Továbbiakban SIMONFI, 2011.)

³⁰ Uo. 125.

³¹ Uo. 124.

³² Uo. 132.

³³ SIMONFI, 2009. 189.

³⁴ Uo. 192.

tudni, hogy legyőzzük a világot és magunknak jó helyet biztosítsunk benne. A spirituális kor jelszava: legyőzni magunkat, hogy eszközei lehessünk az isteni tervnek a világ és embertársaink szolgálatában.”³⁵

Kutatásom során az intuitív-beleélő módszer megmutatkozását vizsgálok a Debreceni Református Kollégium oktató-nevelő tevékenységeiben. Jellegetes példákat mutatok be az intézmény értékes gyakorlatából, a 20. század első feléhez kapcsolódó intézményi Értesítőkre építve.³⁶

Az intuitív-beleélő módszer megmutatkozásai a Debreceni Református Kollégiumban

Önképzőkörök mint jó gyakorlatok

A Kollégium önképzőköri tevékenységei igen sokrétű, gazdag múltra tekintenek vissza, lehetőséget nyújtva a diákok érdeklődési köre szerinti elmélyült ismeretgyűjtésre, képességeik kibontakoztatására. A tanórán kívüli alkotómunka eleinte Főgymnasiunai, majd Arany János Önképzőkör néven elsősorban az irodalmi és nyelvi terület irányában biztosított elmélyülést, majd specifikus szakterületi csoportosulások, szakosztályok gyarapodtak az 1920-as évektől. Alapjaiban nyolcosztályos gimnáziumi rendszerben a 7–8. osztályos diákok vehettek részt e tevékenységekben, majd az 1931/1932. tanévtől ún. Kis Önképzőkör is szerveződött a fiatalabbak, 5–6. osztályosok kapcsolódásának támogatásával. Mindezzel is kifejeződött: az egyéni érdeklődés mentén való elmélyülés lehetősége már fiatalabbak számára is értéket jelent.

A diákok legkülönbözőbb témakörökben pályaműveket készíthettek. Mindezekben irodalmi alkotásokon túl tudományos kérdéskörök megvizsgálására is lehetőségük nyílt, amely különböző témaszálak mentén való elmélyülést igényelt, így azokban ismereteik gyarapítását, komplexebbé válását, akár új összefüggésekre való rátalálásukat segítette. Egyre többféle műfajban bontakozhattak ki, többek között pl. felolvasás, szavalat, szabad előadás, vita, vetített képes előadások, természettani értekezések, műfordítások, útibeszámolók formájában.

Kiemelt értéke az önképzőköri tevékenységeknek a minőségi közösségi jelleg, az egymás irányában kifejtett fejlesztő erőforrások, új inspirációk nyújtása, amely a diákok jobb tanulmányi eredményességéhez is közvetlenül járult hozzá: a Kollégiumban „a nagyobb diákok úgy tudták vezetni a kisebbeket, hogy egyszerre tették fontossá számukra a hitbeli és a tudásbeli előrelépést”.³⁷ Az intézmény református szellemisége egyszerre jelentette a bibliai értékek mentén

³⁵ DOMOKOS–BLASKOVICH, 1934, 177.

³⁶ Jelen tanulmányban feldolgozott intézménytörténeti időszakban a Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma nyolcosztályos gimnázium volt. Forrás: GYŐRI L. János: *Történeti áttekintés*, In: GYŐRI L. János (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850–2012) Iskolatörténeti tanulmányok*, Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen, 2013. 13–304.

A Gimnáziumi Értesítők forrása: https://library.hungaricana.hu/hu/collection/iskolai_ertesitok_debrecen_reformatus_fogimnazium/

³⁷ NÉMETH Tamás: *A vallásitanítás története*. In: GYŐRI L. János (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850–2012) Iskolatörténeti tanulmányok*, Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen, 2013. 326.

való elköteleződés, valamint a tudás, az ismeretek gyarapításának támogatását, az egymás felé fordulás, a közösségi alkotó légkör megteremtését. Mindez abban is megmutatkozott, hogy az önképzőkori pályamunkák értékelését sajátos bírálati rendszer kísérte: egymás számára közvetlen visszajelzéseket nyújtottak a tagok a pályaművek értékeiről és lehetséges fejlesztési-fejlődési vonatkozásaikról, továbbá az 1935/1936. tanévtől a bírálatok kidolgozottságát, értékességét is bírálati folyamat kísérte, ezáltal további precizításra, elmélyülésre, értékes visszajelzések nyújtására serkentve az érintetteket.

Gyűjtőmunkák

Az intuitív-beleélő módszer kiemelten tekint a gyűjtésekre, mint az elmélyülés újabb megmutatóközlési területeire. A Debreceni Református Kollégiumban többféle gyűjtőmunkára kaptak biztatást a diákok, ezek között jelentős a néprajzi gyűjtések kutatási értéke: a Táj- és Népkutató Szakosztály (1939/1940-től működött) írt ki pályázatokat a magyar népi világ értékeinek feltárása, megbecsülése témájában a diákok számára:

- gyűjthetőek voltak a népi élet tárgyai – pl. kenderfonás eszközei, fényképsorozat a kovácmesterségről;
- a szellemi néphagyomány – népnyelvi szókincs, nyelvjárási értékek gyűjtése, pl. szavaink a lóról, rétközi mesék, hajdúnánási népballadák, hortobágyi juhászanekdoták gyűjtése. Kapcsolódó pályaművek pl. Téli falusi összejövetelek, Verbunkos rigmusok.

A diákok körében a néprajzi gyűjtések lehetőségét szíves fogadtatás kísérte, már az első tanévben a Gimnáziumi Értesítő a következőképpen számol be tevékenységeikről: „A falusi fiúk örömmel fogadták a munkatervet, és már a karácsonyi vakációban hozzáláttak a kutatáshoz.”³⁸ Az intuitív-beleélő módszer a néprajzi gyűjtések vonatkozásában tehát igazán értékes lehetőséget biztosított az érdeklődés mentén újabb személyes megszólítódás megélésére, s annak mentén elkötelezett kutató tevékenységek végzésére.

A munkálatok sokszínűségét jelzik a tárgyi emlékek gyűjtésén túl fotódokumentációk és a szellemi alkotások megbecsülése, azokra építve további elemző munkák készítése. A komplexitást kifejezi az 1940/1941. tanévtől Csúry Bálint nevét felvett szakosztály munkaprogram: „1. A magyar táj- és népismeret alapjainak elsajátítása. 2. Önálló gyűjtő- és kutatómunka. 3. A magyar népi műveltség terjesztése és népszerűsítése. E hármas munkatervnek megfelelően a tagok előadást tartottak a magyar föld- és népismeret kérdéseiről, felkészültek a kutatómunkára, gyűjtőmunkájukról beszámoltak, népdalok tanulásával, népi játékok előadásával pedig a magyar népi műveltség kiváló alkotásainak és gyöngyszemeinek népszerűsítését munkálták. A Szakosztály tevékenységének javarésze nem az összejöveteleken zajlott le, hanem a szorgalmasan és lelkiismeretesen végzett gyűjtésben, a gyűjtés feldolgozásában és rendszerezésében. Az összejöveteleken munkájuk eredményét mutatták be a tagok, az egyes vitás

³⁸ Gimnáziumi Értesítő 1939/1940, 50.

kérdéseket beszéltek meg, kedves, meghitt hangulatban. A tagok örömmel végezték a feladatot.”³⁹

Mindemellett „az ország iskolájaként”⁴⁰ is nevezett intézményben megvalósultak gyűjtések szegénysorsú diáktársak számára (füzetek, könyvek), gyermekotthon számára (ruhák, játékok), valamint tanyamisszió keretében tanyai iskolák gyermekeinek.

Természettudományi diákkutatások

Az Arany János Önképzőkörön belül Természettudományi Szakosztály, valamint Ifjúsági Madárvédő Egyesület is működött. Kiemelten tekintettek a természet értékeinek védelmére: többek között faültetés, növénycsemeték, madáretetők gondozása, „madárkarácsonyfa”, állatvédelmi gyermeknaptár készítése kapcsolódott tevékenységeikhez. A Gimnáziumi Értesítő megfogalmazásában célja „nem csupán a madárvédelemnek, hanem általában a természetvédelemnek és állatvédelemnek a terjesztése és gyakorlása”.⁴¹

A diákok számára közvetlenül a teremtett világ értékeinek védelmét kifejező munkálataikon túl pályaművek keretében is lehetőség nyílt élményeik, új ismereteik feldolgozására, azok mentén való elmélyülésre. Dolgozataik címei voltak pl. *Miért kell az erdőket védeni, ápolni és szaporítani? Tavaszi megfigyeléseim a madarakon és a növényeken, A növények virágzása és a vonuló madarak érkezése az idei tavaszon, A gólya és a magyar ember* (1929/1930).

A teremtett világ védelme iránti elköteleződés a diákok számára további elmélyülési lehetőséget jelentett a hulladékmentés, takarékoság jegyében: Diákkaptár szerveződött számukra, a megóvott hulladék hasznosításához kapcsolódó ötletversennyel kiegészítve. Mindez újabb lehetőséget tartogatott az egyéni átgondolásokra, mélyebb és többoldalú megismerésre, egyúttal a kreativitás kibontakoztatására. Az 1939/1940. tanévi Gimnáziumi Értesítő beszámolásával: „Az ifjúság körében nagy lelkesedéssel indult meg – a tisztikar buzgalma folytán – a hulladékanyagok gyűjtése. [...] A Diákkaptár Szövetség ötletversenyén ... a győztes, sok életrevaló, gyakorlati eszmét és gondolatot tartalmazó dolgozatával.”⁴²

A földrajz szakterülete irányában való további elmélyüléseknek kiváló terét nyújtották tanulmányi utazások. A Debreceni Református Kollégium értesítői rendszeresen beszámolnak a magyarság értékeinek megbecsülését is magukban hordozó Kárpát-medencei utazásokról, valamint az antik kultúra mélyebb megismeréséhez kapcsolódó olaszországi kirándulásokról. Mindezek „a sokoldalú okulás gazdag forrásai”,⁴³ további új ismeretekkel való gyarapodás lehetőségeit hordozták magukban.

³⁹ Gimnáziumi Értesítő 1940/1941. 53.

⁴⁰ Bölcskei, Id: GYŐRI L. János: „Egész Magyarországnak és Erdélyiségnek ... világosító lámpása.” *A Debreceni Református Kollégium története*, Debrecen, 2006. 7.

⁴¹ Gimnáziumi Értesítő 1939/1940. 57.

⁴² Gimnáziumi Értesítő 1939/1940. 59–60.

⁴³ Gimnáziumi Értesítő 1926/1927. 7.

Ünnepélyek értékei

Az intézmény életében rendszeres alkalmakat jelentettek az ünnepségek, amelyek mind a magyarság történelmi eseményeinek és nagy alakjainak megbecsülését, mind az egyházi ünnepek megélésének alkalmait jelentették. Az intuitív-beleélő módszer e rendezvényekhez ugyancsak közvetlenül kapcsolódik, hiszen számos vonatkozásban megszólítja a diákokat: sor került többek között színelőadásokra, közvetlenül a diákok által alkotott művekre építve, pl. 1908/1909. tanévi Madách-ünnepélyre Karácsony Sándor drámai költeménye: *Ádám mint gimnazista*. A honalapítás emlékére szervezett 1907/1908. tanévi díszgyűlésen Árpád a pusztaszeri ünnepen című előadás ugyancsak az ő tollából született.

Az 1939/1940. tanévben a nemzeti múlt megbecsüléséhez kapcsolódóan a diákok különösen is nagyszabású történelmi előadással készültek *A magyar múlt dalban, versben* címmel. A tanévi Gimnáziumi Értesítő erről az alkalomról a következő gondolatokkal számol be: „Az ifjúságnak nagy hitvallástétele volt ez az ünnepély a nemzet múltjának, ősi kultúrájának megbecsüléséről. Megidéztük ebben ezeréves kultúránk szellemét, a magyar költészet zene, tánc örökké friss szépségeit, ápolni akarván e nehéz sorsdöntő időben nemzeti öntudatunkat és szolgálni a szebb, boldogabb magyar jövőnek.”⁴⁴

Egyháztörténeti vonatkozásban kiemelt többek között az 1908/1909. tanévi Kálvin-ünnepély, s további neves alkotók, kutatók munkássága is lehetőséget nyújtott ismeretekben és készségekben való gyarapodásra. Az ünnepségek a diákság lelki összetartozását erősítették az adott tematikára hangolódáson túl további értékét jelenti a kórus és hangszeres zeneművek előadása, amelyek a szellemiség elmélyítését, teljesebb megerősítését is szolgálták.

Az egyházi ünnepek a hitre nevelés vonatkozásában további értékekkel gazdagították az intézmény nevelőmunkáját, az egyházi év ünnepeinek közös megélésére, a tanárok és a diákok közös lélekből született imájára, lelki gyakorlatok és reggeli áhítatok alkalmaira lehetőséget nyújtva. A Debreceni Református Kollégium Ifjúsági Gyülekezetének különösen is értéke volt az intézmény tehetséggondozó tevékenységeiben: bibliamagyarázatok, közös imádságok, vallásos költemények szavalása, meghívott előadókkal való közös témafeldolgozások, hálaünnepélyek pályaművek felolvasásával (pl. *A jóltevők*) mind gyarapították a lelki életet.

Az intuitív-beleélő szemlélet megsegítette ezt a teljessé tételt a nevelőmunkában, hiszen az egyénre úgy tekintett, mint etikai és morális hitvallásában a közösségnek élő személyre, s a tanító kísérése is azáltal válhatott teljessé, ha úgy vezetett, hogy mindeközben saját magát is vezettette, hivatását a bibliai értékek szellemiségében végezte.⁴⁵ „A gyermek-szolgálat: Isten-szolgálat”,⁴⁶ lényegét adja: „legyőzni magunkat, hogy eszközei lehessünk az isteni tervnek a világ és embertársaink szolgálatában”⁴⁷

⁴⁴ Gimnáziumi Értesítő 1939/1940. 45.

⁴⁵ DOMOKOS, 1932. 45–48.

⁴⁶ SIMONFI, 2009. 162.

⁴⁷ DOMOKOS–BLASKOVICH, 1934. 177.

Összegezés

A diákok érdeklődési területei szerinti ismeretátadás és -elsajátítás alapjaiban segíti elmélyülésüket témakörök, szakterületek mentén, az intuitív-beleélő módszer pedig további támogatást jelent bevonódásuk, kutatásaik, minőségi eredményességük elérésében. Az oktatási-nevelési intézmények célja a diákok legjobb képességeinek kibontakoztatása, amelynek nemcsak egyéni tanulmányi előmenetelük szempontjából, hanem a közösségi szellemiség megerősítésében egyaránt értéke van. A Debreceni Református Kollégium évszázadokon át sokak kibontakozását segítette, s ehhez széles körben „változatos és nívós”⁴⁸ önképzőkori tevékenységekhez, kutatási-elmélyülési alkalmakhoz kapcsolódhattak a diákok.

Az érdeklődés témája napjainkban is lényeges kutatási területet jelent, hiszen kifejezi, hogy a diákokban megfogalmazódó pozitív kapcsolódás a világ eseményeihez, helyzeteihez több vonatkozásban húzóerőt jelent számukra: közvetlenül szolgálja figyelmük, emlékezeti és gondolkodási folyamataik fejlesztését, s ezáltal tudásrendszerük bővítését. Mindez segítséget jelent az egyéni, személyes megszólítódásuk elmélyítésében, kitartásuk az érdeklődési terület irányában pedig szintén minőségi eredményességüket támogathatja, további lelki erőforrásaik megélését teszi lehetővé. „A kíváncsiság nyomozásra sarkall, bevonódunk, vagy éppen kiterjesztjük önünket azzal, hogy új információkat és tapasztalatokat gyűjtünk. [...] A fenntartott érdeklődés, exploráció hosszabb távon is növeli az egyén tudáskészletét, amely tartós forrásként szolgálhat”⁴⁹ a későbbiekben is számára, személyes fejlődésének forrását nyújtja.

Irodalom

- ÁMENT Erzsébet: *Nagy László és tanítványa, Domokosné Löllbach Emma, az új iskola alapítója*, é.n. 301–319. http://real-eod.mtak.hu/9624/1/301-319_abszolot_pedagogusok_2021.pdf
- BALLAI Károly: *Nagy László élettörténete*, A Gyermekek – Nagy László emlékére, 1932. 5–13, <https://core.ac.uk/download/pdf/51318828.pdf>
- DOMOKOS Lászlóné: *Nagy László jelentősége a pedagógiában*, A Gyermekek – Nagy László emlékére, 1932. 37–53. <https://core.ac.uk/download/pdf/51318828.pdf>
- DOMOKOS Lászlóné–BLASKOVICH Edit: *Alkotó munka az Új Iskolában*, Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság, Bp., 1934.
- DONÁTH Péter: *Nagy László kényszerű számvetése*, Iskolakultúra, 2007/6–7. 127–135. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00116/pdf/iskolakultura_EPA00011_2007_06_07_127-135.pdf

⁴⁸ Gimnáziumi Értesítő 1930/1931. 46.

⁴⁹ REINHARDT Melinda: *Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? A pozitív pszichológia hozzájárulása pedagógiai kérdésekhez*, Iskolakultúra, 2009/9. 24–45. http://real.mtak.hu/58062/1/9_EPA00011_iskolakultura_2009-9.pdf [2024.04.02.]

- GYŐRI L. János: *Történeti áttekintés*. In: GYŐRI L. János (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850–2012) Iskolatörténeti tanulmányok*, Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen, 2013. 13–304.
- GYŐRI L. János: „Egész Magyarországnak és Erdélyiségnek ... világosító lámpása.” *A Debreceni Református Kollégium története*, Debrecen, 2006.
- HUSZÁR Károly: *A tehetségvédelem állami és társadalmi megszervezése*, In: OZORAI Frigyes–BÁLINT Antal (szerk.): *Tehetségvédelem és pályaválasztás, Az 1926. évi országos kongresszus naplója*, Bp., 1927.
- LOVAS Éva–KÖVI Zsuzsanna: *A magyar tehetséggondozás és -fejlesztés története, helyzete*, In: BAGDY Emőke–KÖVI Zsuzsanna–MIRNICS Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kibontakozása*, Helikon, Bp., 2014. 58–70.
- NAGY László: *A gyermek érdeklődésének lélektana*, Tankönyvkiadó, Bp., 1982.
- NÉMETH Tamás: *A vallásitanítás története*. In: GYŐRI L. János (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850–2012) Iskolatörténeti tanulmányok*, Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen, 2013. 307–344.
- RANSCHBURG Pál: *Nagy László mint gyermekpszichológus kutató*, *A Gyermekek – Nagy László emlékére*, 1932, 19–36.
<https://core.ac.uk/download/pdf/51318828.pdf>
- REINHARDT Melinda: *Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? A pozitív pszichológia hozzájárulása pedagógiai kérdésekhez*, *Iskolakultúra*, 2009/9. 24–45.
http://real.mtak.hu/58062/1/9_EPA00011_iskolakultura_2009-9.pdf
- SIMONFI Zsuzsanna: *Szакrális mozdulat a reformpedagógiában*. In: SANDA István Dániel–SIMONFI Zsuzsanna (szerk.): *Nevelés a szakralitás dimenziójában*, Gondolat, Bp., 2011. 97–166.
- SIMONFI Zsuzsanna: *Az intuíció pedagógiai megközelítése*, Doktori disszertáció, ELTE, Bp., 2009. <https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu>
- TÓTH László: *A tehetséggondozás és kutatás története*, Didakt, Debrecen, 2013. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A%20tehetseggondozas_es_kutatas_tortenete.pdf

Abstract

THE ROLE OF CHILDLIKE INTEREST AND THE INTUITIV-INTROSPECTIVE METHOD

The world has so much for children to discover. If they can explore them through their interests, their engagement will also help them to carry out their tasks in greater depth and with higher quality results. In this research, I look at the cycle of thought in the context of the history of education, and seek to answer how the intuitive-introspective method can support children's interest in and fuller knowledge of the world. I focus on the work of László Nagy, on the New School educational method rooted in his spirit, and its parallels in the pedagogical tools of the Reformed College of Debrecen in the first half of the 20th century.

Gilányi Magdolna

**RAJZOLT FOTOGRAFIA MINT TÖRTÉNETI FORRÁS
TURI LILLA: *AMIRE EMLÉKSEM* CÍMŰ MŰVÉNEK BEMUTATÁSA**

A műtfeldolgozás az oktatás-nevelés folyamatában nemcsak a tankönyvi, szakirodalmi alapon nyugvó narratíva megismerése, hanem az azonosulás lehetőségét hordozza magában – írott vagy szóban elbeszélt személyes történeteket segítségével.

Írásomban a személyes történelem forrásának egy egyedi példájával foglalkozom, belelapozva Turi Lilla *Amire emlékszem* című kötetébe.¹ (Ehelyütt esztétikai minőségre, stílusra vonatkozó észrevételektől tartózkodom, és tanórai keretek között felhasználható történeti forrásként tekintek a kiadványra.)

„emlékezni végül mindegyikre jól esik”

A köteten (első ránézésre) nehéz – műfaji – fogást találni: nevezhetjük képeskönyvnek, emlékkönyvnek, a szerző-alkotó az authorial picture book elnevezéssel él.² A képkönyvvel (*silent book*) erős rokonságot mutató kiadványban az élet hétköznapi történései köszönnek vissza, ezek között helyt kapnak mindennapi események és fordulópontok is.³

A képeskönyv műfaji meghatározás nemcsak azért találó, mert a kötet emlékeztet a gyermekeknek szánt kiadványokra, amelyekben a képet mintegy kísérik a szövegek. A műfaj iránt fogékony óvodáskorú (2,5–7 év) célközönség igényeire válaszol a kötet alakja és mérete, az ábrázolt élethelyzetek jellege.⁴ Utóbbi, a korcsoport mikrovilága a következő jelenetekből áll össze: étkezés, játszótéri élmények, alvás, születésnap. Érdemes megjegyezni, hogy az élénk színhasználat kapcsán hallgatóim⁵ egyértelműen az óvodás korosztályra asszociáltak (ti. zsírkrétahasználat).

Olvasatunkban a születéstől a halálig ívelő történetként tekintünk a könyvre. Megtaláljuk az emberi élet (kortól-korszaktól független) állomásait: a tanulmányok lezárását, az önálló élet kezdését, a családalapítást. A címlapot követő első oldalpár ekként a szülőszobába pillant be: „Mindenki története itt kezdődik.” (5.) A következő néhány mondat⁶ az egyéni emlékezet kezdőpontjait

¹ A szövegben szereplő, forrásmegjelölés nélküli hivatkozások – zárójelbe tett oldalszám – erre a kiadványra vonatkoznak. TURI Lilla: *Amire emlékszem*. Csimota, Bp., 2021. (Továbbiakban TURI, 2021.) A kiadvány képeit (fekete-fehéren) Turi Lilla engedélyével közlöm.

² Turi, Lilla illustration, <https://lillaturi.com/Amire-emlekszem> [2024. 03. 20.]

³ A kiadványt jegyző Csimota Kiadó úttörő szerepet vállalt a műfaj hazai meggyökereztetésében klaszszikus meséket feldolgozó sorozataival.

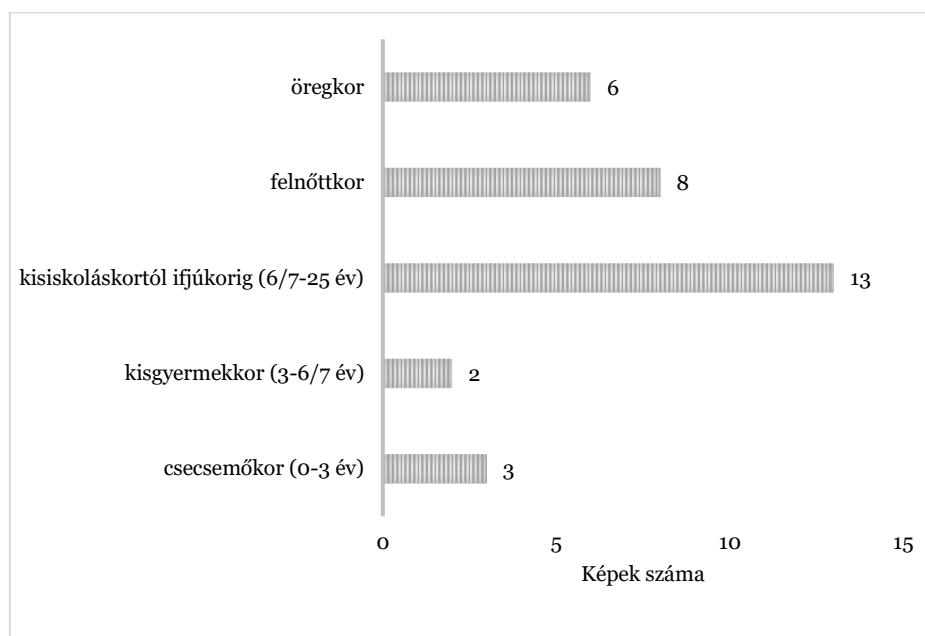
⁴ LOVÁSZ Andrea: *Kortárs klasszikusok. Bevezető a bevezetőhöz*. In: Uő: Felnőtt gyermekirodalom. Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon. Cerkabella, Szentendre, 2015. 13–15.

⁵ A szóhasználaton az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának óvodapedagógus és tanító szakos hallgatói értendők, 2023/2024 tavaszi félév.

⁶ „Még akkor is, ha erre igazából senki nem emlékszik. Erre már igen, az első ütközésekre. Motorral is. Tesóval is.” TURI, 2021. 5–9.

vezet, az első emlékekig, így módon a (képzelt) múlt megteremtése belső folyamattá válik. Olvasóként egyszerre lehetünk résztvevők és alkotók.

Az életkori szakaszok reprezentációja – a képanyag alapján – adatolható (1. ábra): elsősorban a kisiskoláskortól az ifjúkorig terjedő időszak ábrázolása emelkedik ki.⁸ Ez a 6/7 éves kortól 25 éves korig tartó szakasz, mely (elvben) az iskolai tanulmányok idejét fedi (az iskolakezdésétől a felsőfokú tanulmányok befejezéséig), az alkotó életéhez (életkori szemléletéhez) is kapcsolható. A szerzői (alkotói) szándékot érezhetjük az egyes szám első személyű címadásban, a kiadvány „keretében” is, amely a születés pillanatához vezet vissza, utolsó mondatával megszólítva az olvasót: „A tied mikor kezdődött?” (71.) Nem utolsó sorban pedig a képes memoár előzéklapján az 1902-es évszámtól 2021-ig jutunk el, hátul (folytatva a számsort) 2141-ig. Piros karikába kerül az 1989-es év, a képes narratíva (feltételezhető) kiindulópontja.



Az életkori szakaszok reprezentációja (1. ábra)

⁷ Az emberi élet szakaszolásánál a felső tagozatba lépő tanulók (feltételezett) ismereteit vettem alapul. A hatályos Nemzeti alaptantervet (és kapcsolódó kerettantervet) érvényesítő környezetismeret tankönyv hat szakaszt nevez meg: 1. magzati kor, 2. csecsemőkori, 3. kisgyermekkor, 4. kisiskoláskor, serdülőkor és ifjúkor, 5. felnőttkor, 6. öregkor. TÓTHNÉ MESS Erika–VITÉZ Annamária: *Környezetismeret 3.* Oktatási Hivatal, Bp., 2021. 57–58.

⁸ Megjegyzendő, hogy a tanulók által ismert életkori szakaszok szerinti „csoportosítás” nem minden kép esetén volt egyértelmű. Az adott kép sajátosságai alapján kellett megközelíteni az életkorhoz nem kapcsolt szakaszokat is (pl. öregkor).

„Nem mindig tudjuk, hol vannak a határaink”

A kép nem csupán illusztráció: a tér és idő fogalma a vizuális észlelésen keresztül találja meg az olvasót. Ennek oka, hogy a szöveg (mindösszesen) 20 mondatában ugyan érvényesül a szövegkohézió, de a (legtöbbször) oldalakon átívelő összetett mondatok inkább értelmezhetők szentenciaként. (Ezek a bölcs mondások erősítik az emlékkönyv-jelleget.)

A globális kohézió nyilvánvaló összetartó erejét a téma adja meg. A jelen idő és az általános alany használata (többes szám első személyű igealakok) sugallta időtlenség erősíti, hogy a szövegre szentenciák összességeként tekintünk.

Néhány megjegyzés a szöveg mikroszerkezeti jellemzőiről:

- (1) Keret funkciót tölt be az 1. mondat (és egyúttal 19. mondat), hogy aztán képi szinten is megvalósuljon az ismétlés – tükrözéssel.
- (2) Olykor egy mondat (a mondat megtörésével) két kép között teremt kapcsolatot. Ez lehet azonos tematikájú: például kétféle (iskolai és otthoni) olvasásélmény összekapcsolása: „Van, hogy ugyanaz a dolog sokkal jobban esik, ha úgy csinálhatjuk, ahogy mi szeretnénk.” (15–16.) Mászor a kontextuális környezet teljesen eltérő lehet, például a strand (22–23.) és a kórház (25.) esetén: „Nem tudjuk, hol vannak a határaink, de a legtöbb hiba helyrehozható.” (23–24.) Szintén az észlelet köti a koncertet (26–27.) és a csókjelenetet (28–29.), hiszen „Néha nem látjuk a dolgok felét sem, sőt néha egyáltalán semmit sem látunk.” (27., 29.) Mászor elvont fogalom (pl. barátság) példáit (32–35.) társítja: „Lesznek barátok, akik segítenek, ha baj van, és akkor is, ha nincs.” (32., 35.)

Hangsúlyosabbnak érezhetjük azokat a szavakat, amelyek képi háttér nélkül, fehér alapon sorakoznak. Kiemelendő ezek közül azon (egy) eset, amikor az oldalpáron egy-egy tagmondat látható: „Kevés vagy sok, csendes vagy zajos” (62–63.), hogy a következő oldalpáron fejeződjön be: „emlékezni végül mindegyikre jól esik.” (64.) Az emlékezést az alkotó egy piros fotelben ülő férfi alakjában látatja, a pihenő alak hátterében keretbe foglalt képek sora: mintegy képek a képben.

A fényképalbum és emlékkönyv kettősségét a kép és szöveg kapcsolatának típusaiban tapasztalható arány erősíti meg (1. táblázat): a szöveg nélküli átfutó (vagyis az oldalpáron megjelenő) kép kizárólagossága 15 alkalommal észlelhető, szintén 15 példát láthatunk arra, mikor az átfutó kép egyik oldalán szöveg olvasható.

Típusok	Szám
átfutó kép szöveg nélkül	15
átfutó kép egyik oldalon szöveggel	15
átfutó kép oldalpáron szöveggel	2
kifutó kép, oldal fehér alapon szöveggel	4
fehér oldalpár mindkét oldalon szöveg	1
egyik oldalon kép	1

Kép és szöveg kapcsolata (1. táblázat)

Módszertani ötletek

Körülöttem a történelem (5. évfolyam)

A fénykép jelenléte a 70-es évektől válik meghatározóvá, s így módon emelkedik a Kádár-korszakot bemutató források közé. Szerepét a történelem tantárgy keretein belül, felső tagozaton szeretném néhány példával megközelíteni, elsőként elhelyezve az oktatás-nevelés folyamatában.

Az oktatás alapidokumentumában, a hatályos Nemzeti alaptantervben (2020) a személyes történelem a történelem és állampolgári ismeretek tantárgy 5–8. évfolyamra érvényesítendő fő témakörei közül az első.⁹ Az erre kidolgozott kerettanterv javasolt 7 órájának első témája: Körülöttem a történelem.¹⁰ Mégis, nemcsak a történelmi tanulmányokat 5. évfolyamban bevezető témáról van szó, hanem egy változatos forráshasználattal (személyes tárgyak, kéziratok visszaemlékezések, interjúk, stb.) alkalmazható megközelítésről, amely – a forrásadottságok miatt – elsősorban a 20. századi történelem megértését mozdítja elő.

A történelmi forrásokból összeálló mozaikok mikrotörténetekké állnak össze.¹¹ Egy életút állomásának, egy közösség múltjának forrásai között magától értetődően kapnak helyet a fényképek. A definíciót idézve: „A történelmi források olyan tárgyak, szöveges dokumentumok, audiovizuális eszközök, digitális adatok vagy szellemi hagyományok, amelyek vagy egy korábbi korszakból maradtak fenn, vagy egy korábbi korszakot elevenítenek fel, és a történelmi megismerés számára információkat hordoznak, illetve közvetítenek a múltból.”¹² A tárgyi források gyakran szorulnak helyreállításra, s mintha ennek jeleit látnánk Turi Lilla képein is. E „sérülések” erősítik azt az olvasatot, hogy a képekre a múlt megismerésének forrásaiként tekintünk.

A kiadvány tanórai felhasználásához elsőként nézzük meg a gyerekekkel közösen az íróasztal képét (1. kép), s a látványból kiindulva foglalkozunk meg kérdésekkel. Például: Milyen hangulatot közvetít a kép? Milyen korszakhoz tudnátok kötni a képet? Mit mond el a kép az íróasztal tulajdonosáról? Lehet ez a kép történelmi forrás?

A kérdések megválaszolásakor már forrásként tekintünk az ábrázolásra, amelyet ezt követően vizuális élménnyé alakíthatunk: Képzeld el, hogy ez a Te asztalod! Példa a lehetséges kérdésekre: Milyen lehet a széked? Az asztalhoz képest merre található az ágyad? Az iskolába indulva, az ajtóból rohansz vissza. Melyik tárgyat kapod fel?

⁹ 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2020/17. 345.

¹⁰ Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. Történelem 5–8. évfolyam, 8. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 [2024. 04. 30.]

¹¹ A mikrotörténelem historiográfiai jelentőségére vonatkozóan ld. SZIJÁRTÓ M. István: *A történelem mikroszkópja. A mikrotörténelem elmélete és gyakorlata*. L'Harmattan, Bp., 2014.

¹² KAPI Péter: *Forrásismeret. 3. 1. A források csoportosítása*. In: KEREPESZKI Róbert–SCHREK Katalin (szerk.): *Bevezetés a történettudományba és a történelemkutatás módszereibe*. Kronosz, Pécs, 2023. 123.



[Az íróasztal] (1. kép)

Az azonosulás lehetősége jelenik meg a tanulói fantázia, kreativitás aktivizálásával. A színhasználat, a mindennapi élet jelenetei mind ezt támogatják.

A korszak bemutatásakor érdemes olyan témakörre összpontosítani, amely a közvetlen léthelyzetükkel egyeznek, ezáltal személyes élménnyé emelve azt. Ilyen az iskolai közeg (2. kép) a feltehetően 90-es évekre visszatekintő jele-
nettel. A drámapedagógia eszköztárát alkalmazva „kihangosíthatjuk” a képen szereplők gondolatait (belső hang), vagy az improvizációs készséget fejleszthetjük dramatikus rögtönzéssel – továbbgondolás állókép formájában.



[Az iskolában] (2. kép)

A kép egyes elemeinek is adható funkció (például szókincsfejlesztés céljából). Kitalált történetünkben a falon függő tábla egy leltárjegyzék, amelyből a tanulók is kapnak egy-egy példányt (2. táblázat). Feladatuk, hogy a már elavult listát kijavítsák. Elsőként ki kell húzniuk azon tárgyakat, amelyek már elkerültek az osztályteremből (tehát nem szerepelnek a képen), a meglévők mellé pedig feljegyezni mai elnevezésüket (a táblázat megjegyzés rovatába). A megoldáshoz – QR-kód segítségével – irányított keresés is alkalmazható.¹³

¹³ Javasolt kiadvány: KOHÁRI Anna–MANDL Zsófia (szerk.): *Régi magyar szavak magyarázó adatbázisa. Kihalt, elfeledett és kiveszőben lévő szavak, szóalakok és szójelentések magyarázata*. Tinta, Bp., 2012. https://baranyilaszlozsolt.com/pciskola/TAMOP-4_2_5-09_Regi_magyar_szavak_magyarazo_adatbazisa.pdf [2024. 03. 23.]

Szoba- (helyiség) leltár			
Kiállítás kelt:	Leltárfelelős neve:		
Sorszám	Tárgy megnevezése	Darabszáma	Megjegyzések
1.	almárium	1	
2.	abécéskönyv	4	
3.	palatábla	25	
4.	anyósnyelv	1	
5.	vonalas krétatábla	1	
6.	kétszerkettő	1	

Szoba- (helyiség) leltár			
Kiállítás kelt:	Leltárfelelős neve:		
Sorszám	Tárgy megnevezése	Darabszáma	Megjegyzések
1.	almárium	1	könyves szekrény
2.	abécéskönyv	4	olvasókönyv
3.	palatábla	25	
4.	anyósnyelv	1	szobai tigrislevel
5.	vonalas krétatábla	1	(iskola)tábla
6.	kétszerkettő	1	

Leltárjegyzék – üres és megoldás (2. táblázat)

Az életképek egyike a gyermek étkezését vizualizálja (6–7.). Rápillantva e valóban mindennapi jelenetre, érthető, hogy a kép készítője számára bír külön jelentőséggel. A kisgyermek fél évesnél idősebb lehet, hiszen szilárd (pépes) táplálékot vesz magához, de önállóan enni még nem képes (a kísérletezésre utal a kézben fogott kanál). A gyermek evőeszközök és a füles bögre műanyagot sejtet (az etetőszékhez hasonlóan). A jelenet alkalmas analóg példák beemelésére (3. táblázat), amelyhez a következő (lehetséges) feladatok adhatók:

- (1) Gyűjtsük össze a hasonlóságokat és különbségeket!
- (2) Rakjátok időrendi sorrendbe a képeket! Milyen információk segítenek a sorrend megállapításában?
- (3) Adjatok címet a képeknek! A cím tartalmazzon idő- és helymegjelölést!

A 20. század első felére (1906, 1934, 1955) fókuszáló képanyag bemutatja az étkezés mikéntjét (eszközök, körülmények stb.), egyúttal jóval túlmutat azon: fénykép kompozíciója az (időrendben) első kép esetében a 30-as évek szociográfiai kutatásait idézi. A társadalmi csoportokra vonatkozó lehetséges észrevételek (értelemszerűen) túlmutatnak az 5. évfolyam tudásszintjén, mégis rögzíthetők vagyoni és jövedelemkülönbségek. A gazdasági jellemzők hasonlatossá válása miatt az 1960-as évektől ezek a jellemzők kevésbé felismerhetők.¹⁴

¹⁴ TOMKA Béla: *Európa társadalomtörténete a 20. században*. Osiris, Bp., 2009. 87.

DANUBIUS NOSTER XII. évf. 2024/3. sz.

DOI: 10.55072/DN.2024.3.85

Leírás	Kép	Forrás
1906		Fortepan/Magyar Földrajzi Múzeum/Erdélyi Mór cége
Sopron, 1934		Fortepan/Vargha Zsuzsa
1955		Fortepan/Kriss Géza

Étkezési kultúra (3. táblázat)

Élet a Kádár-rendszerben (8. évfolyam)

A kortársi emlékezet képzőművészetbe ágyazott példája valóságos fényképalbum.

A Kádár-rendszer kapcsán az ismert „legvidámabb barakk” szókapcsolat tanórai elsajátítását hozom példaként, jóllehet az oximoron nem szerepel a tantárgy 8. évfolyamra megjelölt kerettantervi fogalmai között. Mégis a mindennapi élet láttatása, azon belül a korabeli szórakozás (zene, nyaralás stb.) csupán témaként is motiváló tényező.

A „legvidámabb barakk” fogalom tartalmának megközelítését – induktív módszer alkalmazva – három forrás bevonásával képzelem el, ezek:

(1) két strandon játszódó jelenet (18–19., 22–23.),

(2) a Magyar Filmhíradó 1982. szeptemberi adása, amely a Balaton és a főváros sportvakációit jeleníti meg,¹⁵

(3) a *Nekem a Balaton* c. szám Németh Lehel és Felföldi Anikó előadásában.¹⁶

Az első forrás, vagyis a kép(pár) funkciója ebben az esetben illusztratív, a motivációt erősíti, ami nem tekinthető lényegtelennek, különösen ha a hatályos NAT-on alapuló tankönyvpár (Történelem 8.) kapcsolódó szemléltető anyagát vesszük szemügyre. Tóth Attila és T. Palágyi Márta tananyagfejlesztők *Élet a Kádár rendszerben*¹⁷ című fejezetében a vizuális források ötféle típusa szerepel: fénykép (23), karikatúra (3), plakát (4), képeslap (1), címlap (2). Egyértelműen kiemelkedik az időszak fényképes reprezentációja – ezen belül a politikusok portréi, a politikai/közéleti események, az ipari termelés ábrázolása, a lakáskörülmények bemutatása négy-négy fényképpel, a fridzsiderszocializmust és a gulyás-kommunizmust hét fénykép illusztrálja. Ezek között helyet kap a Balaton is a balatonaligai pártüdülő képével és a 70-es évek lángossütő pavilonjának ábrázolásával.¹⁸

A Borhegyi Péter–Nánay Mihály szerzőpáros azonos (című) fejezetében¹⁹ a fenti kategóriák közül kettő szerepel, jóval alacsonyabb darabszámmal: karikatúra (1) és fénykép (8). Utóbbi esetén az ipart és gazdaságot bemutató négy fénykép mellett kettő-kettő a lakáskörülményeket és a fridzsiderszocializmust szemlélteti.

Megállapítható, hogy a tankönyvi válogatás aránya és tartalma (bár szakmai indokoltsága nem megkérdőjelezhető), a tanulók érdeklődését aligha keltheti fel, ezért a korszak ábrázolásának mikéntjéhez példa lehet Turi Lilla kötete, annak is a tanulmányok idejére koncentrááló példái.

A kulturális élet e területe, a könnyűzene világában alapozhatunk a tanulói lelkesedésre. Nemcsak a forrás szokatlansága miatt, amelyet több szempontból

¹⁵ Sportvakáció a Balatonnál és a fővárosban, Magyar filmhíradó sportmagazinja 3., 1982. szeptember, <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=25098> [2024. 05. 01.]

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=lRwESj8OLJE> [2024. 05. 02.], zeneszöveg: <https://songbook.hu/lyrics/35798/nekem-a-balaton-a-riviera> [2024. 05. 02.]

¹⁷ TÓTH Attila–T. PALÁGYI Márta: *Történelem 8. az általános iskolások számára*. Oktatási Hivatal, Bp., 2023. 30–43. (Továbbiakban TÓTH–T. PALÁGYI, 2023.)

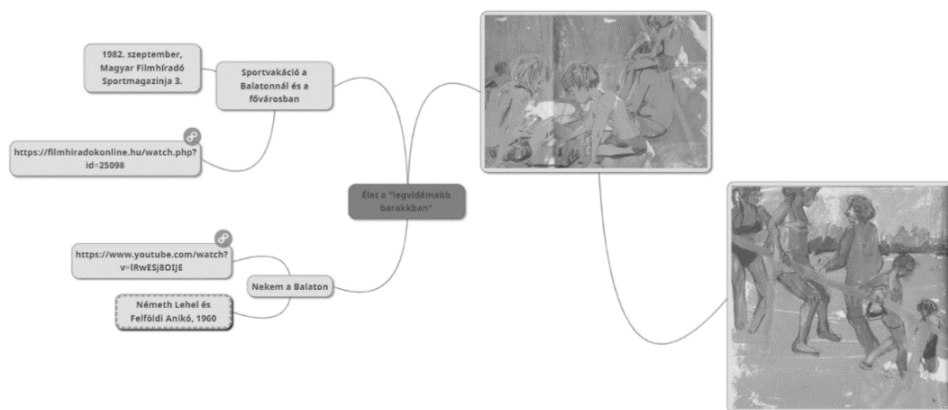
¹⁸ TÓTH–T. PALÁGYI, 2023. 39.

¹⁹ BORHEGYI Péter–DR. NÁRAY Mihály: *Történelem 8*. Oktatási Hivatal, Bp., 2023. 34–41.

hasznosíthatunk,²⁰ hanem a szülők, nagyszülők nosztalgiájára (is) épülő feldolgozások okán is. Ezért esett a választásom a Kádár-rendszer első évtizedének népszerű énekese, Németh Lehel (1932–2005) slágerére.

Megjelenítésre a MindMup interaktív gondolattérképet alkalmaztam (3. kép), ezzel kijelöltem a három forrás esetén a rendszerezés formáját is.²¹ (Nem utolsó sorban pedig ezen az úton biztosítottam hozzáférést a csoportok számára a megjelölt forrásokhoz is.) Feladat (mindegyik forrás esetében) a „legvidámabb” szóhoz kulcsszavakat rendelni, tehát a Kádár-korszak „gulyáskommunizmus”-ának²² élhető és elviselhető tartalmát megragadni. A „barakk” szó példáit a politikai propaganda működésével kapcsolhatjuk össze. Ahhoz, hogy a másik két forrásban felfedezzük a manipulatív tartalmat, nem elegendő a szempont (vagy szempontsor) megadása. A *Nekem a Balaton* című slágerszövegből emeljük ki a következő sorokat: „Nekem csak jó estét a buona sera”, „Nekem a Gellért-hegy a Himalája”, „Utazni szeretek, de majd kibírom/ha nem lesz farmom Vadnyugaton.” Felfedezhető-e ezekben valami közös pont? A „nem-külföld”, vagyis a lakosság mozgásterének korlátozása mint „kibírom” – ellentétozza a strand képei által sugallt örömeit. A feladat ezen részét közös megbeszélés kísérheti.

A gyermekkönyvpiac újdonságai számot tarthatnak az egyéni érdeklődésre, ezzel a gyermek szabadidő-töltésének lehetnek eszközei. Egyes innovatív megoldásokkal érdemes kísérletezni, ezeket a pedagógiai eszköztárba emelni, (esetünkben) bővítve a tanulók múlttal kapcsolatos ismereteit.



A „legvidámabb barakk” (3. kép)

²⁰ Pl. a fellépés helyszínei, az előadók ruhái, a „három T” érvényesülése – intézményesült formák. HANTOS István: *Dalok a történelemtanításban – a 20. század dalokban „elbeszelve”*.

<https://tte.hu/dalok-a-toertenelemtanitasban-a-20-szazad-dalokban-elbeszelve/> [2024. 05. 02.]

²¹ A tanulók csoportban tanórán kívül dolgoznak, megoldásaikat az interaktív térkép bővítéséként készítik.

²² A Kádár-korszakhoz kötődő társadalomtörténeti fogalom; az 1960-as években a lakosság körében bekövetkezett változás: a javuló jövedelmi viszonyai következtében az élelmiszer vált a fő fogyasztási cikké. VALUCH Tibor: *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében*. Osiris, Bp., 2001. 294.

Irodalom

- BORHEGYI Péter–DR. NÁRAY Mihály: *Történelem 8.* Oktatási Hivatal, Bp., 2023.
- HANTOS István: *Dalok a történelemtanításban – a 20. század dalokban „elbeszelve”*. <https://tte.hu/dalok-a-toertenelemtanitasban-a-20-szazad-dalokban-elbeszelve/>
- KEREPESZKI Róbert–SCHREK Katalin (szerk.): *Bevezetés a történettudományba és a történelemtudományok módszereibe*. Kronosz, Pécs, 2023.
- KOHÁRI Anna–MANDL Zsófia (szerk.): *Régi magyar szavak magyarázó adatbázisa. Kihalt, elfeledett és kiveszőben lévő szavak, szóalakok és szójelentések magyarázata*. Tinta, Bp., 2012. https://baranyilaszozsolt.com/pciskola/TA-MOP-4_2_5-09_Regi_magyar_szavak_magyarazo_adatbazisa.pdf
- LOVÁSZ Andrea: *Kortárs klasszikusok. Bevezető a bevezetőhöz*. In: *Uő: Felnőtt gyermekirodalom. Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*. Cerakabella, Szentendre, 2015. 13–15.
- SZIJÁRTÓ M. István: *A történész mikroszkópja. A mikortörténelem elmélete és gyakorlata*. L'Harmattan, Bp., 2014.
- TOMKA Béla: *Európa társadalomtörténete a 20. században*. Osiris, Bp., 2009.
- TÓTH Attila–T. PALÁGYI Márta: *Történelem 8. az általános iskolások számára*. Oktatási Hivatal, Bp., 2023.
- TÓTHNÉ MESS Erika–VITÉZ Annamária: *Környezetismeret 3.* Oktatási Hivatal, Bp., 2021.
- TURI Lilla: *Amire emlékszem*. Csimota, Bp., 2021.
- Turi, Lilla illustration, <https://lillaturi.com/Amire-emlekszem>
- VALUCH Tibor: *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében*. Osiris, Bp., 2001.

Dokumentumok

- Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. *Történelem 5–8. évfolyam, 8.* https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020/17.
- <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985dbof/megtekintes>

Abstract

**PAINTED PHOTOGRAPHS AS A HISTORICAL SOURCE –
LILLA TURI: THINGS I REMEMBER**

I am focusing focus on the picture book Things I Remember by Lilla Turi. In my approach, I will identify "painted photographs" as a historical source and as such situate it within the process of education. Within the framework of the history subject (primary school), I envisage a classroom application illustrated with concrete exercises on the topics of Personal History and From the Revolution to the Millennium. The structure of the book and the relations between image and text will be presented.

Huszár-Samu Nóra**A RECIPROK TANÍTÁSI MÓDSZER OSZTÁLYTERMI
GYAKORLATA: A PROXIMÁLIS ZÓNA JELENLÉTE A
TANÓRAI INTERAKCIÓKBAN**

A Reciprok Tanítási Módszer¹ a scaffolding-on és az együttműködésen alapuló, a szöveg megértését folyamatosan monitorozó tanítási eljárás, mely négy olvasási stratégiát tartalmaz. A metakognícióra épülő olvasási stratégiák nem csupán a kevésbé jártas olvasót segítik, hanem a mélyebb szövegértési képesség kialakítását is támogatják a jó olvasók körében. Az RTM vagy kölcsönös tanítási módszer Vigotszkij proximális zóna fogalmára támaszkodik, amely szerint a tanulás folyamata olyan társas helyzet, melyben egy képességszinten tapasztaltabb tanuló, vagy maga a tanár a társas interakció során modellezi a tanulási tevékenységét – metakognitív stratégiákat használva implicitte teszi olvasási gyakorlatát – és ezáltal fokozatosan magasabb szintre vezeti a kezdő tanulót. Jelen tanulmány célja, hogy a Reciprok Tanítási Módszerhez kapcsolódó dizájn kísérletben lejegyzett tanórai interakciók bemutatásával képet adjon a scaffolding és a proximális zóna hatóerejéről, a metakognitív stratégiák taníthatóságának és működésének menéről.

A Reciprok Tanítási Módszer² összhangban a metakogníció fókuszú pszicholingvisztikai olvasásmodellekkel, hangsúlyozza a szövegértési stratégiák tanítását és tanulását, kiemeli az anticipációk fontosságát, és az olvasás folyamatát szociális, kooperatív kontextusba helyezi a szerepkörök révén. Az analitikus szövegfeldolgozás módszertani szempontból indokolt a formális olvasástanítás szakasza után, de a szövegértési stratégiahasználatot explicit módon nem tanítja, és nem hangsúlyozza kellőképpen a metakogníció megértésben betöltött szerepét. Palincsar és Brown³ empirikus kutatásukban a jó szövegértők stratégiáit adott feladat- és szerepkörnek feleltették meg, és osztálytermi környezetben vizsgálták azok hatékonyságát, majd a vizsgálatot tartalomelemzéssel egészítették ki. Munkájuk azért hiánypótló, mert konkrét deklaratív elemként hozzáférhetővé tették azokat a pedagógiai és módszertani irányelveket, amelyek lehetővé teszik a szövegértési képesség fejlesztését. Munkájukban hangsúlyozzák, hogy az RTM egyes elemeit tartalmazó innovatív tanítási módszerekkel valamint kooperatív technikák tanórai alkalmazásával a szövegértés-fejlesztése kialakítható, de hangsúlyos, hogy kellő időt szükséges fordítani arra, hogy a tanulók a módszert és annak elemeit, a szerepköröket megfelelően megismerhessék. A szerzőpáros a sikeres vizsgálati periódushoz egy hosszú, 20 alkalmas tanítási, és egy azt követő 4 hetes folyamatos gyakorlati periódust kapcsoltak, melyben monitorozták az

¹ A tanulmány további részében a Reciprok Tanítási Módszer RTM rövidítésként szerepel.

² PALINC SAR, Annemarie–BROWN, Ann: *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. In: *Cognition and Instruction*, 1984/1. (2) 117–175. (Továbbiakban PALINC SAR–BROWN, 1984.)

³ PALINC SAR–BROWN, 1984.

RTM tanítási folyamatát és lépéseit. Konklúziójukban megállapították, hogy a módszer azért lehet ennyire sikeres, mivel több ponton is találkozunk a jó szövegértők által alkalmazott stratégiákkal, valamint a változatos tanórai interakcióknak köszönhetően akkor is válaszra készítetik a tanulókat, ha azok bizonytalanok az szövegértésben. Mivel a visszajelzés folyamatos, a tanárnak lehetősége van felmérni és értékelni a tanulók tudásszintjét. Látens előnye a tanítási módszernek, hogy fenntartja és növeli a tanulók önbizalmát, kiküszöböli a frontális oktatási módszer hátrányait, valamint az RTM szerepköreinek az elsajátítása után a tanár kiléphet a vezető szerepből, és átléphet a megfigyelő, segítő szerepébe. Ez, az önálló szövegértés eléréséhez nagyfokú előrelépés.

Az RTM osztálytermi megvalósításában nagy hangsúlya van a tanórai diskurzusok menetének. A tantermi beszéd kutatások az 1970-es években indultak⁴, és olyan kérdésekre keresték a választ, hogy vannak-e ösztönös szabályok, melyek irányítják a beszédmagatartást, miként történik a beszélőváltás? A tanári kommunikációt sajátos szabályok irányítják, a tanítási-tanulási folyamatot nem csak a tan- és kerettantervek határozzák meg, hanem a tanár spontán reakciói is. Ezek a reakciók kontextusfüggők és folyamatosan változnak a tanóra időtartama alatt. Összefoglalva elmondható, hogy a tanítási és tanulási folyamat sikerességének egyik elsőrendű feltétele, hogy a pedagógus folyamatosan monitorozza hallgatóságát, beszédpartnereit és visszatérjen a tananyag azon pontjaira, amelyek nem voltak érthetőek. Ez az RTM bevezető szakaszában folyamatosan jelen van: a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák mint explicit kimondott tanári megnyilatkozások fontos szervezőelemei a szövegfeldolgozásnak. Az RTM elsajátítási és alkalmazási szakaszában a metakognitív stratégiákat tartalmazó megnyilatkozásokat a diákok mondják ki, és a tanár irányítja, felügyeli és pontosítja azokat, ha szükséges.

Modelljük megalkotásakor⁵ Vigotszkij proximális-zóna fogalmára és pedagógiai, pszichológiai elméletére támaszkodtak, mely szerint a tanulás folyamata társas helyzet. A nyelv és a gondolkodás viszonyrendszerében a szociális interakció jelentőségét hangsúlyozza. A kognitív fejlődés elsődleges elindítója Vigotszkij értelmezésében a gondolkodás megjelenése, mely a nyelv kialakulását eredményezi, de a nyelv, a beszéd megjelenése után prioritássá válik, és fejleszti a gondolkodási képességet.

Vigotszkij, igazodva korának marxista filozófiájához, a kollektívizmust hangsúlyozza és szorgalmazza a kortárs együttműködést. A proximális zóna alkotja elméletének fő pillérét, azaz kortárs együttműködéssel a képességek köre hatékonyabban bővíthető, mint egyéni tanulással.⁶ Történeti perspektívában Vigotszkij árnyalta korának intelligencia-kutatásait is; elmélete megalkotásakor úgy érvelt, hogy a tényleges IQ és a potenciális IQ között lévő proximális zóna a kizárólagos sajátossága az egyénnek. A tanulási folyamat sikeressége elsősorban

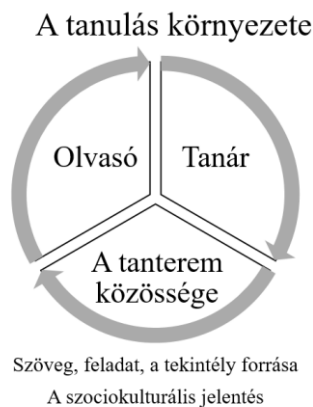
⁴ ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES: *A tanári beszéd mint nevelési eszköz a tanórán*. In: Mártonfi-Papp (szerk.): *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Argumentum Kiadó, Bp., 2006. 541–546.

⁵ RUDY, Dennis: *The Effects of Metacognitive Effects of Metacognitive Strategies and Social Interactions and Social Interaction upon Mathematics Learning: A Reciprocal Teaching Study*. Chicago: Loyola University, Chicago, 1989.

⁶ MARGOLIS, Arkadiy: *Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice*. Cultural-Historical Psychology, 2020/3. (16) 15–26.

a fejlődést kijelölő úton múlik, azaz a pedagógiai értékelésnek a potenciált kell tükröznie, nem az adott időpontban elért teljesítményt⁷. Vigotszkij rámutatott arra, hogy minden tanuló esetében két szintet lehet megkülönböztetni gondolkodásfejlesztésben: a tényleges fejlettségi szintet és a potenciális fejlettségi szintet, ahová az adott tanuló eljuttatható. A proximális zóna e kettő távolsága. Ehhez a távolsághoz van szükség a tanár vagy a tapasztaltabb tanuló biztosította támogatásra, amellyel a kezdő tanulót el lehet vezetni arra a szintre, hogy magasabb potenciált érjen el, ugyanis a tapasztaltabb tanuló vagy pedagógus úgynevezett szakértői támogatást, scaffolding-ot biztosít a tanulási folyamatban.

A tanulási-tanítási szituáció a problémamegoldás kontextusában zajlik, melyben a scaffolding egyfajta segítségnyújtás, az elért eredmény pedig a támogatott teljesítmény, tehát a proximális zóna szakaszai a szakértői segítségtől az önsegítésig haladnak. A tanulási-tanítási szituáció többtényezős rendszer, és többféle modell létezik leírására. Az RTM osztálytermi gyakorlata a szociokognitív interaktív modell (1. kép) segítségével magyarázható a legárnyaltabban.



A szociokognitív interaktív modell (1. kép)⁸

A szociokognitív interaktív modell⁹ három elemből épül fel: az olvasóból, a tanárból és az osztálytermi környezetből. Ez utóbbi új tényezőként realizálódik az olvasásmodellek halmazában, ugyanis az osztálytermi kontextus alkotja a szöveg megértésének szociális kontextusát. Az RTM szempontjából ez a modell azért hangsúlyos, mert az olvasó nem csupán az írott nyelvből alkotja meg a jelentést, hanem hatnak rá az osztálytermi folyamatok, a beszéd, a gesztusok és a kulturális szimbólumok. A modell három fő részeleme, az olvasó, a tanár és a tantermi közösség több olvasással, szövegértési folyamattal kapcsolatos tényezőt foglal magában; a modell megalkotására hatott az antropológia, a szociolingvisztika és

⁷ WARFORD, Mark: *The zone of proximal teacher development*. Teaching and Teacher Education, 2011/2. (27), 252–258.

⁸ ADAMIKNÉ Jászó Anna: *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XX*. Tinta Könyvkiadó, Bp., 2003.

⁹ Ua.

a kognitív pszichológia. A modell értelmében az olvasó rendelkezik saját sémáival, előzetes tudásával. Affektív tényezőként az adott helyzetnek megfelelő érzelmi állapot, kognitív tényezőként a nyelvismeret, a szövegalkotó stratégiák és az osztálytermi interakciók megértése van rá hatással, a végrehajtó funkciók pedig folyamatosan monitorozzák az értelmezés helyességét. A tanár az oktatási céloknak megfelelően alakítja ki az oktatási stratégiát. A tanítási döntéshozó folyamatokat (az adott helyzetnek megfelelően) általános és specifikus tervezési stratégiák irányítják attól függően, hogy milyen az adott közösség előzetes tudása és sémarendszere.

Az oktatás folyamatában a tanár ezeket folyamatosan ellenőrzi, ha kell, javítja egészen addig, míg a szöveg interpretálása nem lesz megfelelő. A tanterem közössége a tanulás színtere, mely akkor kezdődik, amikor az olvasó a szöveggel találkozik. A tanár és a diákok konstruktív tanítási környezetben, a tranzakciós pedagógia eszközeivel alakítják ki a jelentést, az eredményes szövegértést.¹⁰

Tanár-diák interakciók az RTM-módszer bevezető és elsajátító szakaszában

A módszer előkészítő szakaszának legfontosabb oktatási-didaktikai célja az volt, hogy a diákok elsajátítsák az RTM stratégiai lépéseit, és azt explicitté tegyék, rutinná alakítsák. Ebben a szakaszban a pedagógusoknak döntő szerepe volt a tanóra szervezésében és az időbeosztásban. A szerepeket mint a – jóslás, kérdés, tisztázás összegzés – ebben a sorrendben mutatták be, és a bemutatás után a diákoktól várták el ugyanezt a szöveg hangos stafétaolvasása közben.

1. hét¹¹

Szöveg: *A nagyravágyó ló*

(1) T: Figyeljete, az a legjobb, ha megkérdezitek magatoktól, hogy mire számítok ebből a címből? Mi az érdekes ebben a címben?

(2) D: Az, hogy nagyravágyó. A végén biztos meg fog változni.

3. hét

Szöveg: *A tél*

(3) T: Én a cím elolvasásakor rögtön arra gondolok, hogy egy évszokról fogunk most olvasni.

Ti mire gondoltok?

(4) D: Én is arra, meg arra, hogy lesz szánkózás is a mesében.

A leírt megnyilatkozásokban jól körvonalazódik a tanár vezető szerepe a stratégiák kialakításánál. Megfigyelőként azt tapasztaltam, hogy a jóslás technikáját sikerült a leghamarabb elsajátítani. Ez azért lehetséges, mert a korábbi, analitikus szövegfeldolgozó órákon is szerepet kap a cím és szakaszos olvasmányfeldolgozás során is. Az alcímek a szöveggel megegyezőn Georgia betűtípusúak, 10-es betűméretűek, középre szedettek és félkövérek. Előttük és utánuk kimarad

¹⁰ Adamikné, 2006.

¹¹ T: tanár; D: diák

egy-egy sor, 10-es betűmérettel. A decimális tagolás (1., 2., 2.1., 2.2. stb.) kerülendő. A diákoknak a címről való önálló jóslás nehezebben alakult ki, mint az olvasmány következő szakaszára vonatkozó előfeltevés. A 4. héttől, a csoportos olvasás és szerepek szerinti szövegfeldolgozás során a címről való jóslatok differenciálódtak, és tágabb kontextusba kerültek.

4. hét

Szöveg: *A rátóti csikótojás*

(5) T: Akkor vágjunk bele! A mai olvasmányunk címe *A rátóti csikótojás*.

Ki mit vesz észre a címben, vajon milyen mese lesz ez, és miért?

(6) D: Vicces mese lesz, a csikónak nincs is tojása!

A cím és műfaj megfeleltetése és a műfaji következtetések levonása azt bizonyítja, hogy a folyamatban a jóslás szerepköre tanítói irányítással komplexebbé vált, itt tetten érhető az állványzott jósláskiegszítés, a prekoncepciók kialakításának stratégiája. A pedagógus megfeleltette az RTM módszertani kereteit a saját gyakorlatának és implicit módon felhívta a tanulók figyelmét arra, hogy az olvasás előtti stratégiák és az olvasás céljának a meghatározása megkönnyítik a szöveg dekódolását.

A kísérlet tervezési fázisban arra számítottam, hogy a szövegbeli információk visszakeresése és az arra való rákérdezés mint stratégia nagy nehézséget fog okozni a diákoknak, mivel magasabb gondolkodási szintet követel. A tanórai alkalmazás során a kezdeti fázisban konkrét információkhoz kapcsolódtak a kérdések, a konvergens csoportba lehetett őket besorolni, majd az elsajátítási fázisban mindkét kísérleti osztályban ösztönözték a pedagógusok a diákjaikat a divergens kérdések megfogalmazására. A folyamatban ez megfelel az állványzott kérdés kiegészítés elvárásának.

4. hét

Szöveg: *A módos gazda meg az arató szegény ember*

(7) T: Azt is megkérdezhetitek – az is egy jó kérdés szerintem ehhez a részhez –, hogy miért volt gonosz a gazda? Nem csak az, hogy mit csinált...

Na, szerintetek miért volt gonosz? Bátran!

(8) D: Mert csak henyélt, nem csinált semmit. Hagyta, hogy a másik dolgozzon.

A tisztázó feladatkör elsajátításánál az az elsődleges oktatási cél, hogy a tanulók felismerjék a szövegben a frazémákat, vagy azokat a szavakat, szintagmatikus kapcsolatokat, melyek kommunikációs szempontból poétikai, vagy metanyelvi funkcióval bírnak. Ezeknek a szavaknak a fogalommagyarázata sok esetben a tankönyvben is szerepel lábjegyzetként, de az önálló definícióalkotás és a kontextusból történő jelentésteremtés mint RTM stratégia már a felső tagozaton szereplő szövegtípusok önálló megértését segíti elő.

5. hét

Szöveg: *A hajómanó meséje*

(9)T: Mi lehet a horgony?

Vagy ezt nem kell megmagyarázni, mindenki ismeri?

Saját szavaiddal mondd el!

(10) D: Amivel kikötik a hajót. Ha mennek, felhúzzák.

A tisztázó szerepkörben a diákoknak a teljes fejlesztés ideje alatt tanári iránymutatásra volt szüksége. A fenti példa is szemlélteti, hogy az olvasmányban szereplő szó nem tartozik az alapszókészlethez, bár a szövegkörnyezetből kikövetkeztethető a jelentése, magyarázatra szorul.

Az összegző funkció, azaz az addig olvasott szövegrész tartalmi kivonatolása a hagyományos analitikus szövegfeldolgozó órákon is fontos oktatási cél: egy tételmondatban vagy a bekezdéshez illő címben foglalja össze a pedagógus a diákokkal közösen az olvasottak lényegét. Az RTM módszer esetében ez azért differenciáltabb, mert a szerepkört birtokló diáknak önállóan kell a lényeget kiemelni. Az RTM módszert leíró tanulmányok¹² felhívják a figyelmet arra, hogy a jó kérdés mint stratégia előkészíti az összegző feladatkört. Az empirikus kutatás kezdeti szakaszától kezdve erre az analógiára törekedtek a pedagógusok mindkét kísérleti csoport esetében.

4. hét

Szöveg: *A rátóti csikótojás*

(11) T: Na, akkor figyeljétek csak meg, mi is volt a kérdés?

B. ismételd csak meg! Azaz! Mít talált a csősz?

Na, akkor mi itt a lényeg, amiről olvastunk?

(12) D: Az, hogy a csősz talált egy tököt a mezőn.

(13) T: Így van! Ez a lényeg, innen kezdődik a bonyodalom.

A diákok közti interakciók megfigyelése az RTM bevezető és elsajátítási szakaszában

A dizájn kísérlet időkeretében a diákok önállóbb stratégiahasználatára a 2. hét elteltevel került sor. A gyakorló fázisban a pedagógusok folyamatosan modellezték a szerepköröket és direktté tették azokat az elvárásokat, amelyeket a szerepkörök implicálnak. Az elsajátítási szakasz után a kísérletben résztvevő tanulók négyes csoportokban, kártyákon szereplő feladatok és utasítások szerint próbálták csoportmunkában, de minimálisabb tanári irányítással feldolgozni a tankönyvi szövegeket. A proleptikus tanulás módszere látens módon nyilvánult meg;

¹² PILONIETA, Paola–MEDINA, Adriana L.: *Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It, Too!"* The Reading Teacher, 2009/2. (63). 120–129.

mindkét kísérleti osztályban tanító pedagógus hagyott teret annak, hogy a diákok a bevezető szakasz tanári irányítását alapul véve alkalmazzák a szerepkörök szerinti stratégiát. A csoportokban a differenciálás is megvalósult – köszönhetően az ültetési rendnek is – kialakultak a vezető szerepkörök, melyet a motiváltabb, magasabb szövegértési képességgel rendelkező diákok töltöttek be, akik aktuális szerepkörük révén biztosították az állványzatot a csoport többi tagjának.

A jós, kérdező, tisztázó és összegző szerepek nem voltak egyformán népszerűek egyik megfigyelt osztályban sem. Legközkedveltebb a jós és a kérdező, míg a legkevésbé kedvelt a tisztázó és az összegző szerep volt, köszönhetően a nehézségi fokuknak. Ezt a pedagógusok a tanórán úgy oldották meg, hogy szövegrészenként kötelező volt balról jobbra, vagy a csoporton belül véletlenszerűen a szerepcsere. A megfigyelés során változatos tanulói interakciókat lehetett megfigyelni az RTM használata közben. Megvalósítási szempontból az egyik kísérleti osztályban a diákok egy csoportja önállóan hozott létre a kérdéses stratégiához segítséget.

3. hét

Szöveg: A tél

(1)D: Én aláhúzom mindig, amire rá akarok kérdezni...

Húzd alá! Látnod, ha nem jól tudja, amikor válaszol.

A kiemelt megnyilatkozás jól bemutatja a szakértői állványzatot, amit a tapasztaltabb diák nyújt társának a sikeres feladatmegoldás érdekében. Ez az alstratégia a későbbi csoportos olvasás során osztályszinten elfogadott gyakorlattá vált, és megkönnyítette a szövegfeldolgozást, a lényegi információk lokalizálását.

A tanulói osztálytermi interakciók vizsgálata szempontjából a legtöbb lehetőséget biztosító tankönyvi szöveg *A rátóti csikótozás* volt; egyrészt ez a szöveg terjedelmét tekintve megfelelő volt arra, hogy egy tanóra időtartamában elemezhető legyen; másrészt grammatikai-stilisztikai szempontból sok lehetőséget biztosított a stratégiaalapú szövegértésnek.

4. hét

Szöveg: A rátóti csikótozás

Szövegrészlet:

- Tyű, fékomadta-teremtette – csodálkozott –, nahát ez már megint mi? – Mert hosszú, főzni való tököt már látott, de ilyen sütni valót még soha.

Fölvette, megtapogatta, megszagolta. De a maga fejétől csak nem tudta kitalálni, hogy mi. Bevitte hát a faluházára. Ott éppen együtt volt a kupaktanács. A csósz letette a tököt az asztalra. A derék előljárók is elszörnyülködtek. Csak nézték, hol a tököt, hol egymást.

(2) D: Ezt a szót tisztázzuk, hogy kupaktanács!

(3) D: És hogy? Mit mondasz erről?

(2) D: Hát azt, hogy amit mi csinálunk most, ez az, nem?

(4)D: Kérdezzük azt, hogy mit jelent a maga fejétől nem tudta kitalálni.

(5)D: Ez jó! Ez nehéz! Azt is, hogy előjáró meg derék.

(4)D: Azt ne! Azt tisztázzuk inkább, jó? Az lesz a tisztázó, és utána kész vagyunk.

A kiemelt tanórai diskurzusban tetten érhető az, hogy a diákok a 4. hétre elsajátították a szerepköröket, és az interakció szintjén változatos módon tudták alkalmazni azokat. A kérdés szerepköre differenciálódott, a konvergencia, információra irányuló kérdések mellett megjelentek a magasabb gondolkodási szintet elváró, divergens kérdések, és folyamatos motivációt jelentettek a szövegfeldolgozó óra során.

A kísérlet során, a tanulói interakciók a magatartás szabályozására is irányultak. A csoportnyomás hatására azok a diákok is aktívan részt vettek az önálló szövegfeldolgozásban, akiknek a pontos, önálló munkavégzés nehezen teljesíthető elvárás.

(6) D: Ne forgolódj már, hanem írd!

(5) D: Jó-jó...

(6) D: Miattad nem leszünk kész, nem igaz!

Összegzés

Jelen tanulmányban a fő célom az volt, hogy bemutassam az RTM alkalmazási lehetőségeit, potenciálját az osztálytermi gyakorlatban. Az empirikus kutatás során az RTM-nek az osztálytermi gyakorlatban voltak olyan látens elemei, melyek implicit módon járultak hozzá az alsó tagozatos diákok szövegértési képességfejlődéséhez. A tanórai változatos interakciók a szövegfeldolgozás során a proximális zóna fejlődési ívéhez igazodtak. A tanári megnyilatkozások modellezték a diákok számára a gyakorlott olvasóra jellemző szövegértelmezési stratégiákat a jóslás, a kérdezés, a tisztázás és az összegzés szerepkörének megfelelően, majd ezt a diákok a program későbbi szakaszaiban önállóan, a „jól” olvasó társaik segítségével valósították meg, így érvényesült a konstruktivista oktatási modell és a proleptikus tanulás, melynek fontosságára a hazai és a nemzetközi szakirodalom folyamatosan reflektál. A fluens olvasás kialakítása után célszerű lenne a stratégiaorientált olvasás jelentőségének az ismertetése és pragmatikai szempontú kialakítása az osztálytermi gyakorlatban.

Irodalom

- ADAMIKNÉ Jászó Anna: *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XX.* Tinta Könyvkiadó, Bp., 2003.
- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES: *A tanári beszéd mint nevelési eszköz a tanórán.* In: Mártonfi Attila–Papp Kornélia–Slíz Mariann (szerk.): *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére.* Argumentum Kiadó, Bp., 2006. 541–546.
- MARGOLIS, Arkadiy: *Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practic.* Cultural-Historical Psychology, 2020/3. (16), 15–26.
DOI: [10.17759/chp.2020160303](https://doi.org/10.17759/chp.2020160303)
- PALINC SAR, Annemarie–BROWN, Ann: *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities.* Cognition and Instruction, 1984/1. (2) 117–175.
https://www.researchgate.net/publication/200772570_Reciprocal_teaching_of_comprehension-fostering_and_monitoring_activities#fullTextFileContent [04. 06. 2024.]
- PILONIETA, Paola–MEDINA, Adriana L.: *Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It, Too!"* The Reading Teacher, 2009/2. (63). 120–129.
DOI: [10.1598/RT.63.2.3](https://doi.org/10.1598/RT.63.2.3)
- WARFORD, Mark: *The zone of proximal teacher development.* Teaching and Teacher Education, 2011/2. (27), 252–258.
DOI: [10.1016/j.tate.2010.08.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.008)

Abstract

**CLASSROOM PRACTICE OF THE RECIPROCAL TEACHING
METHOD: THE ZONE OF THE PROXIMAL DEVELOPMENT IN
CLASSROOM INTERACTIONS**

The Reciprocal Teaching Method is a scaffolding and collaborative teaching method that continuously monitors text comprehension and includes four reading strategies. The metacognitive reading strategies not only help less proficient readers, but also support the development of deeper comprehension skills in good readers. The RTM or reciprocal teaching method draws on Vigotsky's concept of the proximal zone, according to which the learning process is a social situation in which a more experienced learner, or the teacher himself, models his learning activity through social interaction – using metacognitive strategies to make his reading practice implicit – and thus gradually takes the novice learner to a higher level. In my presentation, I will show classroom interactions that highlight the importance of the proximal-zone effector for the development of text comprehension.

Ladányi Éva

**A HELYESÍRÁS-TANÍTÁS JELENTŐSÉGE ÉS
CÉLJAI A TANÍTÓKÉPZÉSBEN**

A helyesírás jelentősége a leendő pedagógusok számára több nézőpontból közelíthető meg. A tanítók helyesírási képességének szintje meghatározó az alsó tagozatos tanulók fejlődése szempontjából, hiszen alapvető mintaként szolgálnak a diákok helyesírási rutinjának elsajátításában, és az erre irányuló pozitív attitűd kialakításában is. A helyesírás a tanítási-tanulási folyamat hatékony szervezésében is nélkülözhetetlen. A tanítók a megalapozói a köznevelésbe lépő gyermek helyesírásának: a helyesírás-tanítás már az alsó tagozaton elindul, melynek hatékonysága három alappilléren nyugszik: a tanító saját helyesírási képességén, a helyesírás prioritásáról való gondolkodásán (saját pozitív attitűdjén) és a módszertani felkészültségén. Ezek a gondolatok hívták életre a főiskolai Helyesírás kurzust, melynek eredményértékelése alapján szeretnék rávilágítani annak jelentőségére a tanítóképzésben. Az adatok elemzése során az Eötvös József Főiskola tanító szakos hallgatóinak eredményeit vizsgálok egy tanévre (2023/2024) vonatkozóan, így a tanulmányban megfogalmazott állítások érvényessége is erre a mintára vonatkozik, azonban a kérdésfelvetés további kutatások, módszertani fejlesztések alapja lehet.

A helyesírás mint kritériumtárgy

A Helyesírás kurzus célja a hallgatók helyesírási önképzésre ösztönzése, amelynek eszköze a helyesírási szabályok megértése, megtanulása, alkalmazása; a helyesírást segítő eszközök (a helyesírási kézikönyvek és a számítógépes helyesírás-ellenőrző programok) funkcionális használata. A kurzusszervezés során a célok kialakításában a későbbi pedagógiai munka színtere volt meghatározó: a szavak, szókapcsolatok biztos helyesírása a tanító mindennapi munkája során elengedhetetlen, biztos rutint kíván. A tantárgy további célja a helyesírás tanulásának képességére vonatkozó ismeretek gyakorlati alkalmaztatása metakognitív stratégiákkal. A helyesírási memória fejlesztése, helyesírási gyakorlatok megoldása több szempontú módszertannal. A fejlesztési cél pedagógusképzésben való hangsúlyát jelzi az, hogy kurzus kritériumtárgyként jelenik meg a tantervi hálóban: bármelyik évfolyamon teljesíthető, azonban a diploma megszerzéséhez kötelező teljesíteni a követelményeit.

Helyesírás-tanítás a funkcionális anyanyelvi szemlélet tükrében

A kurzus módszertani felépítésében a funkcionális anyanyelvi nevelés alapfogadatalaira épít. A funkcionális szemlélet a helyesírás-tanításban úgy jelenhet meg, hogy a hallgatók valós élethelyzetekhez kapcsolódó feladatokat oldanak meg,

amelyek a nyelvet és a beszédet szövegkörnyezetbe ágyazva mutatják.¹ Ez a megközelítés különböző szövegtípusok elemzésével és alkotásával fejleszti a helyesírástudást, miközben a nyelvhasználat sokszínűségét is bemutatja. A résztvevők produktív és kreatív gyakorlatok során találkoznak különböző helyesírási normákkal és kódokkal, amelyek a különféle kommunikációs csatornákhöz kapcsolódnak. Ezáltal a helyesírástudásuk életszerű helyzetekben is alkalmazhatóvá válik.² A szemlélet alapján a hallgatóknak szánt feladatokban olyan szövegeket választottam (pl.: a pedagógus pályán gyakran előforduló levelek, meghívók, plakátok), amelyek ezt a gyakorlati alkalmazhatóság érzetét erősítették bennük. Antalné Szabó Ágnes is rámutat arra, hogy a funkcionális szemléletű helyesírástanítás pozitívan hat a diákokra, mert megerősíti a helyesírással kapcsolatos pozitív attitűdjüket és fejleszti szövegértési, kritikai olvasási, valamint helyesírási tudatosságukat: a kreatívan használt szövegek révén a diákok élvezetesebbnek találják a helyesírástanulást, ami hosszú távon is motiváló hatással bír.³ Az eredmények értékelésénél bemutatam azokat a mutatókat, amelyek a pozitív attitűd megerősítésére utalnak, és bizonyítják, hogy a felsőoktatásban sem lehet figyelmen kívül hagyni a funkcionális és szövegközpontú fejlesztés lehetőségeit.

A tanulási eredmény alapú szemlélet a kurzusfejlesztésben

Az eredményközpontú szemlélet az oktatásban azért fontos, mert a hangsúlyt a hallgatók tanulására és a megszerzett, alkalmazható kompetenciákra helyezi. Ez a megközelítés biztosítja, hogy az oktatási folyamat a diákok tényleges fejlődésére és sikerére összpontosítson, nem csupán a bemeneti tényezőkre és a folyamatra. Az eredményközpontú szemléletben a tervezés során először meg kell határozni, milyen hallgatói fejlődést és tanulási eredményeket szeretnénk elérni. Ezen célok alapján kell kiválasztani a legmegfelelőbb módszereket és munkaformákat, amelyek a leghatékonyabban segítik elő a tervezett tanulási eredmények elérését.⁴ Mindez megköveteli a módszertani eszköztár és a pedagógiai értékelés egyértelmű és legcélratoróbb meghatározását a folyamat szervezésének kezdetén. Ennek alapján a tervezési folyamat négy alaplépésre⁵ bontatható a gyakorlatban:

¹ ANTALNÉ SZABÓ Ágnes: *Szöveg szemlélet a helyesírás fejlesztésében*, Anyanyelv-pedagógia, 2016/3. 63. (Továbbiakban: ANTALNÉ SZABÓ, 2016.)
https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2016_3/Anyp_IX_2016_3_5.pdf [2024.04.26.]

² ANTALNÉ SZABÓ Ágnes: *Új kihívások a helyesírás tanításában*. In: PAKSI László–GYÖRE Géza–TÓTH-MÁRHOFFER Márta–BOGNÁRNÉ KOCSIS Judit (szerk.): *A pedagógia útjain*, Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém, 2013. 13–22.

³ ANTALNÉ SZABÓ, 2016.

⁴ FARKAS Éva: *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*, Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2017. 21–50.
<https://mek.oszk.hu/18400/18497/18497.pdf> [2024.04.24.]

⁵ CSENGER Lajosné–LAMPERT Bálint: Tanítási, tanulási folyamatok tervezése, szervezése. In: KÖVECSESNÉ DR. GÓSI Viktória–DR. MAKKOS Anikó–DR. LŐRINCZ Ildikó–BOGNÁR Amália (szerk.): *Felsőoktatás-pedagógia a gyakorlatban. Módszertani kézikönyv*, Széchenyi István Egyetem, 2023. 69–78.

1. A tanító szak Képzési és kimeneti követelményének (KKK) és a tanulási eredmények áttekintése, elemzése
2. A tanterv kialakítása
3. Tantárgyfejlesztés
4. Tananyagfejlesztés

Ebben a tanulmányban a tantárgyfejlesztés alapvető lépéseit és eredményeit mutatom be a Helyesírás kurzus kapcsán, hiszen a címben jelölt célok és lehetőségek leginkább ebben a lépésben mutathatók meg, és a gyakorlat szempontjából is ez a legizgalmasabb mozzanat az oktatói tervezés felől nézve. Ebben a folyamatban határozzuk meg a tantárgy célját, a követelményeket, a tantárgyi tartalmakat, a módszereket, a munkaformákat, az eszközöket, az értékelés formáit, módját. A tervezés fókuszában minden esetben a hallgató kompetenciafejlesztése áll. Ebben az esetben a tantárgyfejlesztés legalapvetőbb kérdései voltak:

- A tananyag kijelölésénél mely tudáselemekre lehet biztosan építeni, melyek azok, amelyek a legfontosabbak a pedagógustevékenység és anyanyelvi tantárgy-pedagógia funkcionalitása szempontjából?
- Milyen oktatási stratégiát, módszert, szemléletet lehet alkalmazni annak érdekében, hogy a negatív előítélettel (pl.: a helyesírás unalmas, nehéz, logikátlan) terhelt és sok szabályt alkalmazó, gyakorlásra épülő Helyesírás kurzus a pozitív hallgatói attitűd kialakítását is elérje?
- Az értékelés hogyan segíthetné leginkább a tanulási folyamatot egy kritériumtárgy esetében? Az oktatási folyamat mely pontjain szükséges beilleszteni olyan méréseket, amelyek objektív, megbízható és érvényes visszajelzést nyújtanak a tanár és a hallgató számára egyaránt.

A tananyag kijelölése

A témakörök, résztémák megjelölése és súlyozása több szempontból is fontos volt a kurzus előkészítése során. Egyrészt azért, hogy a követelmények igazodjanak a kurzus bevezetésének alapvető célkitűzéséhez: alapot adjanak a későbbi pedagógiai munka megfelelő minőségű gyakorlására. Másrészt azért, hogy a mérés és értékelés a lehető leginkább segítse a kurzus céljainak tényleges megvalósítását, az értékelés megbízhatóságát és a kurzus további fejlesztését. A kurzus zárthelyi dolgozattal zárult, amely az évközi jegy meghatározásának alapját jelentette. Az aláírás feltétele az órákon való részvétel volt és a – tematikában megjelölt témákhoz kapcsolódó – gyakorló feladatok beküldése. A kurzus teljesítése a zárthelyi dolgozat minimum 70%-os megírásához kötött.

Témakör	Résztéma	Követelmény
1. A BETŰK	Az ábécé	Az ábécé biztos ismerete, a régi családnevekben használt magyar betűk ismerete.
	A betűrendbe sorolás	A betűrendbe sorolás biztos szabályismerete az egyjegyű, többjegyű betűk, a magánhangzók rövid-hosszú párpajait érintve.

2. A HANGJELÖLÉS	A kiejtés szerinti írásmód	A rövid és hosszú hangok egyértelmű megkülönböztetése az auditív észlelés és szabályok segítségével.
		A hangtörvények biztos ismerete.
	A hagyományos írásmód	A hagyományosan (is) írandó családnevek megtanulása, a <i>dz</i> és <i>dzs</i> betűk írására vonatkozó ismeretek megtanulása, az <i>ly</i> használata írásban. Helyesírási memória fejlesztése.
	Az egyszerűsítő írásmód	A szabály és a kivételek ismerete.
3. A KÜLÖNÍRÁS ÉS AZ EGYBEÍRÁS	Jelentésváltozás	Szabályismeret az egybeírásra vonatkozóan.
	Alaki jelöletlenség	Az alárendelő és mellérendelő összetett szavak helyesírására vonatkozó szabályok ismerete.
	Az íráshagyomány	Igeköötős igék, névmási szókapcsolatok, egyéb esetekre vonatkozó szabályok ismerete.
	Többszörös összetételek	A vonatkozó szabályok ismerete.
4. A KIS ÉS A NAGY KEZDŐBETŰK. A TULAJDONNEVEK ÍRÁSA	A földrajzi nevek írása	Az egyelemű és az egybeírt földrajzi nevek, a kötőjellel összekapcsolt és a különírt elemekből álló földrajzi nevek helyesírási szabályainak ismerete.
	Az intézménynevek	Szabályismeret az intézménynevek minden típusára vonatkozóan.
	Az idegen közszavak és tulajdonnevek írása, elválasztás	Közkeletűvé vált, átvett szavak írása, az ezekhez rendelt betűkapcsolatok. Az idegen tulajdonnevek toldalékolására vonatkozó szabályok ismerete
5. AZ ÍRÁSJELEK	A mondatok, tagmondatok és mondatrészek közötti írásjelek.	Az írásjelek fajtái és azok használata. Szövegalkotás során az összes írásjel önálló használata, a választékos írásjelhasználat.
	A szövegbe ékelődés. A szavak és szórészek közötti írásjelek.	Az írásjelek fajtái és azok használata. Szövegalkotás során az összes írásjel önálló használata, a választékos írásjelhasználat.
6. A RÖVIDÍTÉSEK, A JELEK ÉS A MOZAIKSZÓK		A gyakrabban előforduló állandó rövidítések és jelek ismerete. A betűszók kétfajta írásmódjának ismerete.
7. A SZÁMOK ÉS A KELTEZÉS		A számok helyesírása, a keltezés módjainak és helyesírásának ismerete.

A Helyesírás kurzus témakörei, résztémái és követelményei a 2023/2024-es tanévben nappali és levelező tagozaton (1. táblázat)

Az 1. táblázatban láthatók a témakörök, valamint azok súlyozása. Ennek jelentősége, hogy megmutassa, a követelmények hogyan igazodnak a kurzus bevezetésének alapvető célkitűzéséhez: alapot adjanak a későbbi pedagógiai munka megfelelő minőségű gyakorlására; a mérés és értékelés a lehető leginkább segítse a kurzus céljainak tényleges megvalósítását, az értékelés megbízhatóságát és a kurzus további fejlesztését.

Az értékelés folyamata

Az értékelési folyamat következetes tervezése azért fontos, mert csak így használhatjuk fel az értékeléssel nyert információkat a tanítási-tanulási folyamat módosítása, javítása és fejlesztése érdekében. Az értékelés minden elemét úgy kell tervezni az oktatási folyamat részeként, hogy az értékelés célját, funkcióját, módszereit és az adatok kezelését hatékonyan alkalmazhassuk.⁶

A kurzus első alkalmán a hallgatók online bemeneti mérést (tesztet) írtak, amely a kimentként szolgáló zárthelyi dolgozat rövidített verziója volt összesen 30 megszerezhető ponttal. A verzió kialakításának alapját a Nemzeti alaptanterv⁷ helyesírásra vonatkozó követelményei adták; a témakörök és a résztémák azonosak voltak, súlyozásuk megegyezett a zárthelyi dolgozatéval. A teszt felépítése, feladat típusai szintén hasonlóak a kimeneti teszt jellemzőivel, azonban a nehezebb szabályokat és azok alkalmazását nem tartalmazták.

Témakör	A helyes megoldás százalékos aránya
Az egyszerűsítő írásmód; összetett szavak	50%
Különírás, egybeírás; összetett szavak	28,5%
A szóelemző írásmód; felszólító mód	28,5%
A hagyományos írásmód; <i>j-ly</i>	42,8%

A nappali tagozatos hallgatók bemeneti mérésének egyes eredményei.

A legnehezebbnek bizonyult négy feladat százalékos eredménye a 2023/2024-es tanév 1. félévében (2. táblázat)

A bemeneti teszt értékelése alapján rajzolódott ki az, hogy mely területek⁸ bizonyultak a legnehezebbnek (jelölve a 2. táblázatban), ez a négy résztéma az, ahol a helyes megoldások a legnagyobb százalékban elmaradtak az átlagos teljesítménytől, a legnagyobb szórást mutatják. Mindegyik résztémára vonatkoztatva elmondható, hogy olyan nehézségi szintű feladatot nem tudott megoldani a hallgatók

⁶ RAPOS Nóra–BÜKKI Eszter–GAZDAG Emma–NAGY Krisztina–TÓKOS Katalin: *A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása: Fogalmi változások, Neveléstudomány Oktatás–Kutatás–Innováció*, 2020/1. (8), 28–45.

⁷ A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, Magyar Közlöny, 2020/17. (Továbbiakban: NAT, 2020)

<https://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk20017.pdf> [2024.05.02.]

⁸ Az összes területet az 1. táblázat mutatja meg.

többsége, amely szoros összefüggésben áll az anyanyelvi tantárgy-pedagógia elvárt tudáselemeivel, tehát olyan ismeretekkel, amelyeket a későbbi pedagógiai munkájuk során rutinszerűen kell alkalmazniuk. A nappali tagozatos, 1. évfolyamos, tanító szakos hallgatók (n=13) a bemeneti mérésen 63%-os átlagteljesítményt (M=63,19%) nyújtottak, ami nem tekinthető megfelelő eredménynek. (Ha az eredményeket az általánosnak tekinthető kurzusértékeléshez viszonyítjuk.) A méréseredmények alátámasztották a kurzus elindítása előtt megfogalmazott feltételezéseket: a hallgatóknak szükséges fejleszteni a helyesírási képességét. A levelező tagozatos, 1. évfolyamos, tanító szakos hallgatók (n=66) bemeneti mérésének eredménye (M=81,96%) nehezebben értékelhető, hiszen nem a konzultációs alkalmon töltötték ki a tesztet, hanem otthon. A nagy különbséget mutató eredmény így nem rendelkezik feltétlenül azokkal az elvárásokkal, amelyekkel összehasonlíthatóvá válik a két adat.

A kurzusfejlesztés szempontjából az vált az egyik fontos kérdéssé, hogy milyen mértékben sikerült fejleszteni a hallgatók helyesírását a bemeneti mérésen mért területeken is. A tanulmányban csak ennek a négy területnek a kimeneti eredményét szemléltem az átláthatóság miatt.

Témakör	A helyes megoldás százalékos aránya
Az egyszerűsítő írásmód; összetett szavak	83 %
Különírás, egybeírás; összetett szavak	72 %
A szóelemző írásmód; felszólító mód	82 %
A hagyományos írásmód; <i>j-ly</i>	64 %

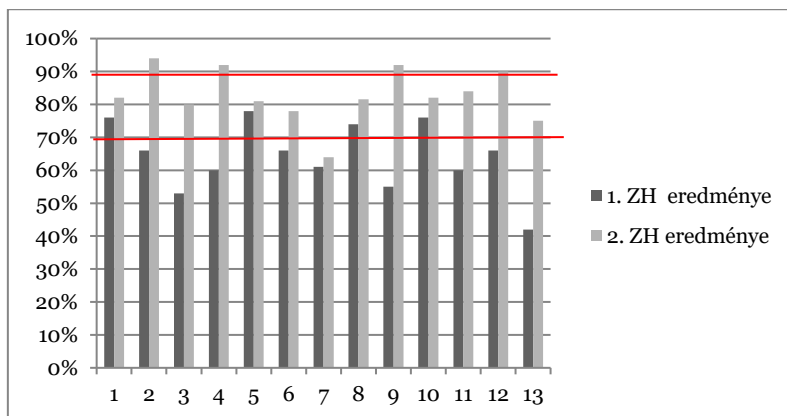
A nappali tagozatos hallgatók kimeneti mérésének egyes eredményei.

A bemeneti mérésen legnehezebbnek bizonyult négy feladat százalékos eredménye a 2023/2024-es tanév 1. félévében (3. táblázat)

A 3. táblázat az egyes témakörökhöz kapcsolódó résztémák feladatmegoldásait összesíti, így jól látható, hogy mindegyik témakörben jelentős mértékben nőtt a helyes megoldások száma (az egyes résztémákhoz kapcsolódó itemek helyes megoldásának aránya), ami a kurzus sikerének mondható: a szabályok tudatosításával, a gyakorlással, a funkcionális szemléletű feladatírással sikerült a hallgatók helyesírási rutinját fejleszteni. Bár ezek az összesített eredmények nem mutatják, de a résztémák értékelése során kirajzolódnak a témakörökön belüli legnehezebb tudáselemek: az íráshagyomány a különírás és egybeírás szabályrendszerében a névmásokra és az igekötőkre vonatkozóan; az alaki jelöletlenség felismerése, a kivételt képző szabályok az összetett szavak esetében, valamint a *j* és *ly* betűk megfelelő jelölése. A teszt egészét, az itemek témakörökre lebontott összességét tekintve is a legnehezebbnek bizonyult a táblázatban jelölt két témakör, ami megerősíti a bemeneti mérés előrejelzését a legnehezebb témakörökre vonatkozóan.

A zárthelyi dolgozat összesített eredményeit a 1. grafikon mutatja be. Két eredmény is látható az ábrán, a 2. zárthelyi dolgozatként megjelenített értékek a javító teszt során elért eredményeket mutatják. A kurzusértékelés szempontjából

mindez több síkon is fontos. Mutatja, hogy a hallgatókat sikerült motiválni arra, hogy valóban fontosnak tekintsék a helyesírási képességük fejlesztését. Minden hallgató írt javító zárhelyi dolgozatot, ami a helyesírási pozitív attitűdjüket mutatja. Több felkészüléssel minden hallgató tudott jobb eredményt elérni, így az egyéni teljesítményekben is minden esetben javításról beszélhetünk a bemeneti méréshez képest, ebből kifolyólag a csoport átlagteljesítménye is nőtt ($M=82,76\%$).



A nappali tagozatos hallgatók kimeneti mérésének eredményei (1. grafikon)

Összegzés

A tanulmányban bemutatott minta (a főiskola elsőéves tanító szakos hallgatói a 2023/2024-es tanévben) helyesírási eredményei alapján úgy gondolhatjuk, hogy a felsőoktatásban fejlesztési célként jelenhet meg a helyesírási képesség fejlesztése. Bár a NAT⁹ jól körülhatárolható követelményeket támaszt a köznevelésben résztvevő tanulókkal szemben, mégis több területet érinthet a fejlesztési cél kijelölése a felsőoktatásban: a helyesírási szabályok ismeretét és rutinszerű alkalmazását, a helyesírási memória fejlesztését és összességében a helyesírási önképzésre való ösztönzést. (A tanítóképzésben ezek a célok kiemelten fontossá válnak.) A kurzus bemeneti és kimeneti tesztjeinek eredményértékelésével kirajzolódtak azok a témakörök, amelyek a legnehezebbnek bizonyultak a hallgatók számára. A különírás, egybeírás témakörében mindezek alapján a szabályok megértése és alkalmazása; a hagyományos írásmód esetében pedig sokkal inkább a helyesírási memória fejlesztése a kiemelt cél. A kimeneti tesztnek tekinthető 2. zárhelyi dolgozatok értékelése a hallgatók motiválhatóságára mutat rá, ami a pedagógusképzésben nélkülözhetetlen: ha a leendő tanítók helyesírási rutinja nem megfelelő szintű és önmagukkal szemben nem fogalmaznak meg a helyesírásra vonatkozó elvárásokat, akkor a helyesírás-tanítás egyre nehezebb helyzetbe kerül.

⁹ NAT, 2020.

Irodalom

- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes: *Szövegszemlélet a helyesírás fejlesztésében*, Anyanyelv-pedagógia, 2016/3. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2016_3/Anyp_IX_2016_3_5.pdf
- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes: *Új kihívások a helyesírás tanításában*. In: PAKSI László–GYÖRE GÉZA–TÓTH-MÁRHOFFER Márta–BOGNÁRNÉ KOCSIS Judit (szerk.): *A pedagógia útjain*. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém, 2013. 13–22.
- CSENGER Lajosné–LAMPERT Bálint: *Tanítási, tanulási folyamatok tervezése, szervezése*. In: KÖVECSESNÉ DR.: GÓSI Viktória–DR. Makkos Anikó–DR. Lőrincz Ildikó–Bognár Amália (szerk.): *Felsőoktatás-pedagógia a gyakorlatban. Módszertani kézikönyv*, Széchenyi István Egyetem, 2023. 69–78.
- FARKAS Éva: *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*, Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2017. <https://mek.oszk.hu/18400/18497/18497.pdf>
- RAPOS Nóra–BÜKKI Eszter–GAZDAG Emma–NAGY Krisztina–TÓKOS Katalin: *A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása: Fogalmi változások*, Neveléstudomány–Oktatás–Kutatás–Innováció, 2020/1. (8), 28–45.

Dokumentumok

- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, Magyar Közlöny, 2020/17.
<https://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk20017.pdf>

Abstract

IMPORTANCE AND AIMS OF TEACHING SPELLING IN TEACHER TRAINING

Is it necessary to develop spelling skills in teacher training and, if that is the case, which areas are most important in this endeavour? The purpose of this study is to present the answers that can be formulated based on the spelling course development and the reflective evaluation of the course introduced at Eötvös József College. Based on the results of the input and output measurement of the course and the test results related to each topic, a situational assessment of the spelling of the first-year teacher training students can be formulated, which in addition to supporting the planning of the teaching-learning process of the course, proves the necessity of its development.

Lehmann Miklós**TÁRSAS KOMPETENCIA A MESTERSÉGES
INTELLIGENCIA ALKALMAZÁSÁHOZ**

A pedagógusképzés egyik legjelentősebb kortárs kihívása, hogy a hallgatókat olyan problémák kezelésére kell felkészítenie, amelyek jelenleg szinte nem is körvonalazódnak a képzők számára. A gyors társadalmi és technológiai változások – kiemelten pedig a digitális környezet meghatározó jelenléte miatti átalakulások – az oktatásban is éreztetik hatásukat, felkeltve az igényt, hogy a pedagógusképzés ne csak kövesse azokat, hanem előrelátó módon felkészítse a jövő pedagógusait a ma még nem látható változásokhoz történő gyors alkalmazkodásra. Kissé sarkítva: valójában olyan problémák kezelésére kell felkészíteni a hallgatókat, amelyek ma még nem is léteznek. Ez a kihívás nyilvánvalóan együtt jár azzal is, hogy a képzések során közvetített elméleti ismeretek és gyakorlati-módszertani tudás igen gyorsan elavul, és lényegében használhatatlan lesz az újabb generációk oktatása esetében. A felsőoktatásban közvetített ismeretek gyors elavulására extrém példa az informatika: az a tudás, amely jelenleg az alapszakok elvégzéséhez a tantervek szerint az első és második évfolyamon szükséges, a záróvizsgák idején, tehát a harmadik tanév végén már túlhaladottá válik.

Természetesen a pedagógia területén korántsem ennyire gyors a változás, ám a társadalmi-technológiai környezet itt is azonosnak tekinthető, és a változások természete sem különbözik. Éppen ezért probléma időnként a pedagógia – sőt, a teljes oktatási rendszer – nehézkessége, a változásokra adott válaszok lassúsága. A félreértések elkerülése végett: ez a lassúság néha kifejezetten erény, amennyiben megelőzhető vele az értelmetlenül kapkodó, a különböző irányok közt határozatlanul ingázó pedagógiai munka. Ugyanakkor a környezetben végbemenő változásokhoz minden intézményrendszernek kellően alkalmazkodni kell ahhoz, hogy megőrizze működőképességét.

Ez a működőképesség pedig a pedagógia esetében nem más, mint a társadalmi kihívásoknak megfelelni képes tudás átadása, valamint az ugyancsak e kihívásokhoz illeszkedő készségek és képességek kialakítása, fejlesztése. Kissé elnagyolva úgy is lehet fogalmazni, hogy az alkalmazkodás pedagógiai, oktatáspolitikai és nevelésügyi döntéseken keresztül valósulhat meg – nem kisebbitve ezzel a pedagógus személyes döntéseinek szerepét.

Visszakanyarodva a problémához: az oktatásnak egy ma még nem egyértelműen látható jövőre kell tehát felkészíteni a következő korosztályokat. Ennek pedig több aspektusát is figyelembe kell venni. Egyrészt az oktatáspolitikai jelenlegi preferenciáival összhangban tekintettel kell lenni a munkaerőpiaci igényekre, azok várható változására, valamint arra, hogy a következő nemzedékek tagjai életük során akár több szakmai-hivatásbeli váltáson mehetnek majd keresztül. Alkalmazkodniuk kell ahhoz, hogy eredeti szakmájuk visszaszorul, esetleg teljesen el is tűnik, és akár radikálisan új foglalkozásokra kell majd menet közben felkészülniük. Valójában itt nem teljesen új jelenségről van szó, hiszen az élethosszig tartó tanulás fogalmát a pedagógia már évtizedek óta beemelte a közgondolkodásba, és áttekintve a két-három évtizeddel ezelőtti szakmák sorát vagy például

az egyetemi szakok kínálatát, a maival összehasonlítva máris szembetűnővé válik a gyökeres átalakulás. Másrészt a pedagógiai felkészítés az egyén oldaláról is megközelíthető: ennek megfelelően pedig olyan ismeretek és készségek elsajátítása válik szükségessé, amelyek az egyéni sikert, a jobb érvényesülést alapozzák meg. Így például középpontba állíthatók az érdekérvényesítést, a sikeres kommunikációt vagy éppen a szakmai előrehaladást megalapozó képességek. Harmadrészt pedig – fókuszban tartva az egyént – a pedagógiai célkitűzések a kiegyensúlyozott és boldog életre is irányulhatnak, mégpedig teljes joggal: egy gyorsan változó környezet ugyanis az egyén számára olyan személyes kihívásokat is tartalmaz, amelyek mentális egészségét, jóllétét veszélyeztethetik. Ennek kapcsán utalni lehet az utóbbi években divatosá vált fogalomra, a rezilienciára¹ vagy azokra a képességekre, amelyek a kiegyensúlyozott társas kapcsolatokat, munka és pihenés egyensúlyának megtartását célozzák.

Bár ezek között az aspektusok között ki lehet jelölni a hangsúlyokat, fontos kiemelni, hogy nem ez az elsődleges feladat. A különböző területek inkább arra hívják fel a figyelmet, hogy itt számos megközelítés alkalmazható, ugyanakkor minden esetben készségek és képességek egész sora vázolható fel. Két csoportot érdemes megkülönböztetni: a „kemény” és „puha” képességek csoportjait. Kemény képességekhez általában azokat szokás sorolni, amelyek tanultak, közvetlenül alkalmazhatók a mindennapi életben vagy a hivatás gyakorlásában: ilyen például a számolás vagy az autóvezetés képessége. Ezzel szemben a puha képességek inkább általánosak és az élet minden területén alkalmazható, valamint nagyrészt inkább fejleszthető, nem pedig alapok nélkül felépíthető képességeket takarnak: ilyenek a kommunikációval, társas kapcsolatokkal vagy akár a vállalatvezetéssel kapcsolatos készségek.²

De miként lehet figyelembe venni a pedagógiai munka tervezésekor azokat a szempontokat, amelyek a jövő ma még ismeretlen kihívásaiban rejlenek? A szempontokat itt a jelenlegi trendek kiterjesztésével, illetve a környezet változásának emberre gyakorolt hatásának vizsgálatával és értelmezésével lehet kijelölni. Ennek megfelelően az UNESCO az utóbbi néhány évben már megfogalmazott ajánlásokat arra nézve, milyen kompetenciák kialakítására, milyen képességek fejlesztésére lesz szükség egy adaptív jövőbeli társadalom megalapozásához. Ebben elsődleges szempontokként jelenik meg a komplexitás és a diverzitás, mivel a jövőre nézve többféle narratíva vázolható fel, s azok jelentős részben a társadalmi és technológiai folyamatok összetettségére épülnek.³ Az Európai Unió a 2023-as évet a Képességek Európai Éveként jelölte meg, deklarálva, hogy a jövőre irányuló társadalom elősegíti tagjai számára a hosszú távon is hasznos képességek és

¹ D'Angelo például a globális kihívásokra (háborús konfliktusok, klímaváltozás, migráció, járványok) utalva a rezilienciát több kompetencia hálózatában helyezi el, olyan területek kiemelésével mint az általános, a digitális és a pénzügyi műveltség, a kritikai gondolkodás, a vállalkozóképesség, a társas képességek vagy az öntudatosság és aktív cselekvőképesség (D'ANGELO, Sophia: Building resilience now and for the future: Adolescent skills to address global challenges. *Development Policy Review* 40:S2 (nyílt hozzáférés, oldalszám nélkül)).

² LAKER, Dennis R.–POWELL, Jimmy L.: *The Differences Between Hard and Soft Skills and Their Relative Impact on Training Transfer*. Human Resource Development Quarterly, 2011/1. (22) 111–122.

³ UNESCO. 2019. „Futures Literacy: An Essential Competency for the 21st Century.” UNESCO. <https://en.unesco.org/futuresliteracy/about> [2024. 03. 14.]; UNESCO. 2020. „Embracing a Culture of Lifelong Learning.” UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112> [2024. 03. 14.]

készségek kialakítását.⁴ Ennek lényeges előzménye, hogy 2020-ban Skills Lab néven létrehozták a képességre vonatkozó igényekkel foglalkozó ügynökséget, folyamatosan vizsgálva a fellépő elvárásokat a tagállamokban.⁵ Az a követelmény is megelőlegezhető, hogy a jövőben a kihívások kezeléséhez nagyfokú kreativitásra, innovációs készségre, kísérletező és a kollektív intelligenciára épülő újító hozzáállásra lesz szükség. Ezek az igények olyan társadalmat vázolnak fel, amely tagjainak sokféleségére (sokféle gondolkodásmódjára és műveltségére), valamint kooperatív cselekvőképességére alapoz.

Kétségtelen, hogy ezek az elképzelések a jövőben szükséges képességek között kitüntetett szerepet szánnak a digitális készségeknek és képességeknek, amelyek meglehetősen széles spektrumon helyezhetők el, kezdve a digitális eszközök kezeléséhez szükséges készségekkel, egészen az információ kezeléséhez és a hálózatos kooperációban való részvételhez elengedhetetlen képességekig. A digitalizáció terén ráadásul olyan trendek érvényesülnek, amelyek kapcsán az előrejelzések jól megalapozhatók az utóbbi két-három évtized fejleményeinek figyelembevételével. Ezekben az évtizedekben a digitalizáció jelentős mértékben terjedt ki a gazdasági élet minden területén kívül a társadalmi és társas folyamatokra is (elég itt például a közösségi oldalak azon hatására gondolni, amely a társas élet egyre nagyobb részét irányította át a digitális hálózatokra). Ma pedig a digitalizáció legjobban fejlődő területe a mesterséges intelligencia alkalmazások beépítése a legkülönbözőbb folyamatokba – a ChatGPT nyilvános elérhetőségének biztosítása 2022 óta ezt a mindennapi életben is nyilvánvalóvá tette.

A jövőben szükséges készségek és képességek vizsgálatánál ezért érdemes arra is fókuszálni, miként alakítja át a mesterséges intelligencia térnyerése ezeket a szükségleteket, és mindez milyen újabb elvárásokat támaszt a pedagógiával szemben. Számos olyan előrejelzés látott már napvilágot,⁶ amely szerint a mesterséges intelligencia munkahelyeket tesz feleslegessé, a pesszimista elképzelések szerint tehát munkanélküliséget fog gerjeszteni, vagy optimistán tekintve, tehermentesíti az embert a munkavégzés nagy része alól, lehetővé téve a mind rövidebb munkaidőt és a csaknem szórakozásszerű munkavégzést. Eltekintve most az optimista és pesszimista megítélésektől, biztosnak látszik, hogy a jelenlegi emberi munkarőt igénylő foglalkozások 40-45 százaléka feleslegessé válik, mivel az intelligens rendszerek emberi beavatkozás nélkül kiemelkedő gyorsasággal, szinte a háttérben képesek lesznek elvégezni azokat.⁷ Ugyanakkor az is várható, hogy a mesterséges intelligencia kapcsán új szakmák és foglalkozások jelennek meg,

⁴ European Year of Skills, https://year-of-skills.europa.eu/index_en?prefLang=hu [2024. 03. 16.]; BRANDI, Ulrik–HODGE, Steven–HOGGAN-KLOUBERT, Tetyana–KNIGHT, Elizabeth–MILANA, Marcella: *The European year of skills 2023: skills for now and in the future?* International Journal of Lifelong Education, 2023/3. (42.) 225–230.

⁵ European Training Foundation: Skills Lab, <https://www.etf.europa.eu/en/what-we-do/skills-demand-analysis> [2024. 03. 16.].

⁶ LANE, Marguerita–SAINT-MARTIN, Anne: *The impact of artificial intelligence on the labour market: what do we know so far?* OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 256, OECD Publishing, Paris, 2021.

⁷ VRONTIS, Demetris–CHRISTOFI, Michael–PEREIRA, Vijay–TARBA, Shlomo–MAKRIDES, Anna–TRICHINA, Eleni: *Artificial intelligence, robotics, advanced technologies and human resource management: a systematic review*. The International Journal of Human Resource Management, 2021/3. (33). 1237–1266.; BRIONE, P: *Mind over Machines: New Technology and Employment Relations*. Advisory, Conciliation and Arbitration Service, London, 2017.

amelyek továbbra is emberi munkaerőt kívánnak majd; mi több, olyan új munkaformák, a munkavégzés olyan formái alakulhatnak ki, amelyek jelenleg még csak nem is körvonalazódnak.

Mivel bizonytalan előrejelzéseket lehet csak tenni arra vonatkozóan, milyen tudásra lesz szüksége a munkavállalóknak 20-30 év távlatában (értve ezalatt elsősorban szaktudást), az oktatás erre nem tud hatékonyan felkészíteni. A puha képességek ezzel szemben jelentősen felértékelődnek: egyrészt azért, mert a gyorsan változó munkaerőpiac gyorsan alkalmazkodni képes, kreatív, új eljárások, módszerek elsajátítására nyitott, valamint jó kommunikációs és kooperációs képességekkel rendelkező egyéneket igényel, másrészt éppen azért, mert az oktatásban ezeket a fejlesztendő területeket biztos pontként lehet kijelölni, szemben a bizonytalan speciális ismeretekkel.⁸

Annak érdekében, hogy a mostani fiatalok – a jövőbeli munkavállalók – sikeresen tudják menedzselni a változásokat, az oktatásban már most szükség van a puha képességek felé történő elmozdulásra. Világossá teszi ezt a helyzetet Bruun és Duka modellje, akik a várható kilátásokat két paraméterrel jellemzik: az automatizálás (a mesterséges intelligencia alkalmazásának) mértékével, valamint a beavatkozás erősségével, melybe az oktatásban bevezetésre kerülő változások, az oktatás alkalmazkodóképessége is beletartozik.⁹ Beszédes módon a sakkból vesznek hasonlatokat a helyzet jellemzésére. Amennyiben mind az automatizálás, mind a beavatkozás mértéke alacsony, egyfajta döntetlen jön létre (azaz, semmi érdekes nem történik); ha viszont az automatizálás mértéke magas, miközben a beavatkozás alacsony marad, sakk-matt-helyzet jön létre (ez pedig a társadalom számára vészhelyzetet teremthet). Abban az esetben, ha az automatizálás alacsony, de a beavatkozás magas, nem történik változás (a beavatkozás képes elébe menni az automatizálás okán kialakuló változásoknak). Ha pedig mind az automatizálás, mind a beavatkozás magas szintű, sakkhelyzet jön létre, amelyben lehetséges az alkalmazkodás, de mélyreható változásokra van hozzá szükség: egy szóval, a helyzet még menthető (nem mellékesen, a négy lehetőség közül ezt tartják a legvalószínűbbnek).

A modellben jelzett beavatkozás kiemelt része az oktatás, amely kellő előrelátással képes lehet a jövőben szükséges készségek és képességek kialakítására. Nem csupán arról van tehát szó, hogy a digitalizáció szélesedésével növelni kellene az informatikai képzést, ezáltal pedig az informatikai végzettséggel rendelkezők arányát a következő generációkban – ha ilyen egyszerű lenne a megoldás, ez társadalmi szinten is csak kisebb, könnyen kezelhető problémát okozna. Az oktatásnak ehelyett olyan felkészítésbe kell fognia, amely a teljes társadalmat készíti fel a változásokra: a mesterséges intelligencia kiterjedt alkalmazásához szükséges attitűdök megalapozását kell céloznia, olyan általános (puha) képességek kialakításával, amelyek egyaránt használhatók a speciális feladatokban és a mindennapi életben.

⁸ JAISWAL, Akansha, ARUN, Joe C., VARMA, Arup: *Rebooting employees: upskilling for artificial intelligence in multinational corporations*. The International Journal of Human Resource Management, 2021/6. (33.) 1179–1208.

⁹ BRUUN, Edward P. G.–DUKA, Alban: *Artificial intelligence, jobs and the future of work: racing with the machines*. Basic Income Studies, 2018/2. (13.) 1–15.

Jelenleg körvonalazódni látszik, hogy az informatikában évtizedek alatt alkalmazott kommunikációs séma jelentős változásokon megy át. Ember és informatikai eszköz interakciója a kezdetektől fogva perifériákon keresztül valósult meg, amelyek közvetítőként ékelődtek a felhasználó és az eszköz közé, korlátozva ezáltal az interakció lehetőségeit a perifériák nyújtotta csatornákra (elsődlegesen a billentyűzetre és az egérre, majd a hordozható eszközök megjelenésével az érintéssel történő irányításra, beleértve a virtuális billentyűzetet). A mesterséges intelligencia alkalmazásának egyik lényeges újdonsága, hogy az interakció lehetőségeinek ez a korlátozása feloldódni látszik abba az irányba, hogy maga az interakció egyre jobban közelítsen az emberi interakciókhoz. A legtöbb felhasználó által alkalmazott mesterséges intelligencia szolgáltatások egyre inkább a kötetlen emberi beszélgetések irányába fejlődnek (lásd például az OpenAI ingyenes és fizetős szolgáltatásainak néhány havonta megjelenő újdonságait, a ChatGPT 4.0 és ChatGPT4o változatokat). Más szóval: a periféria eltűnik, az interakciók az emberközi kommunikáció sajátosságait kezdik felvenni. Az emberekkel és a gépekkel folytatott interakciók nagyban hasonlítani kezdenek egymáshoz. Mindez pedig a jövőben jelentősen átalakíthatja az ember kommunikációs szokásait, sőt, azokat a képességeket és készségeket, amelyek a sikeres interakcióhoz és kommunikációhoz szükségesek.

A pedagógia számára azért is érdekes lehet ez a kérdés, mert az eddigi gyakorlat szerint gyökeresen eltérő képességek szükségesek az emberekkel folytatott interakciókhoz, mint a gépekkel való érintkezéshez. Természetesen ez a probléma sem teljesen új: az ember az eszközhasználatból adódóan a technikai eszközöket is saját maga kiterjesztéseként értelmezte, melyekkel egyrészt testi képességei (például egy ásóval vagy egy exkavátorral), másrészt érzékszervei (például egy teleszkóppal vagy egy mikroszkóppal), harmadrészt kognitív képességei (például egy abakusszal vagy egy számítógéppel) terjeszthetők ki a hatékonyabb cselekvés érdekében. A gép a használat során bizonyos mértékig az ember részévé válik, mivel az egyén saját képességeinek használataként éli meg a folyamatot: például egy jegyzetfüzet használata az egyén emlékezetének kiterjesztéseként, egyfajta külső emlékezetként működik, akárcsak a mobiltelefonban elmentett hívószámok). Maga az eszközhasználat tehát hosszú előtörténettel rendelkezik a mesterséges intelligenciát megelőzően.

A bonyolultabb eszközök működése ráadásul már nem, de legalábbis nem teljesen látható át az egyén számára. Ezekben az esetekben segíthet a Daniel Dennett által leírt intencionális hozzáállás.¹⁰ A gépeket ágensekként lehet leírni, amelyek működésükben meghatározott célokat követnek, hitekkel és vágyakkal rendelkeznek. Dennett szemléletes példája egy közönséges termosztát, amelyik beállítása szerint meghatározott hőmérsékleten tartja egy helyiség hőmérsékletét. Az, hogy a termosztát időnként bekapcsolja, majd kikapcsolja a fűtést, látszólag attól függ, milyen hittel rendelkezik az aktuális hőmérsékletről, valamint milyen vágyai vannak az ideálisiként beállított érték eléréséről. A termosztát nyilvánvalóan nem rendelkezik a szó szoros értelmében vett hitekkel és vágyakkal, ám működésének leírásához ez elégséges, nem szükséges ismerni a benne lévő áramkörök felépítését és működési elvét. Minél bonyolultabb a rendszer, annál inkább célszerű a leírását az intencionális hozzáállás alapján magyarázni. Kézenfekvő,

¹⁰ DENNETT, Daniel: *Az intencionalitás filozófiája*. Osiris, Bp., 1998.

hogy a számítógépek esetében is így tegyen a felhasználó: a gép a rendelkezésére álló információ alapján műveleteket hajt végre egy olyan cél érdekében, amelyet maga a felhasználó határozhat meg.

A mesterséges intelligencia bevezetése még izgalmasabbá teszi ezt a helyzetet. Dennett arra is rávilágít, hogy az emberi viselkedés esetében is az intencionális hozzáállás működik, mivel ennek segítségével lehet bejósolni a másik egyén viselkedését (azaz, feltételezve, hogy hitekkel rendelkezik és vágyakat követ, ezeket ismerve lehet előre jelezni mások viselkedését). Az ember a gépekkel összehasonlítva azonban egy különleges tulajdonsággal is rendelkezik: a szabad döntés lehetőségével. Ennek következtében pedig viselkedésében nem csupán a hitek és vágyak követése lesz meghatározó, hanem az is, hogy mérlegelje a rendelkezésére álló információt, és terveket alkosson a jövő cselekvéseire vonatkozóan – más szóval – ágensként viselkedjen. Éppen ez az, amit a mesterséges intelligencia a gépi viselkedésbe is képes beemelni. A gépek ugyanis ezáltal olyan ágensekké válnak, amelyek aktív, cselekvő módon vesznek részt a feladatok elvégzésében. Kissé sarkítva kijelenthető, hogy a mesterséges intelligenciát alkalmazó rendszerek egyben mesterséges ágensek is.

Ahogy megváltozik ember és gép viszonya, úgy válik egyre jelentősebb ember és gép interakciójának kérdése. Azok a puha képességek, amelyek az előrejelzések szerint szükségesek lesznek a jövő munkavállalói számára, már ezen a területen is kitüntetetté válnak, mivel a gépekkel való interakció növekvő mértékben jelenik meg akár olyan területeken is, amelyeken ma még nem alkalmaznak mesterséges ágenseket. Az ember-gép interakció sajátosságai pedig mind jobban közelednek az ember-ember interakció jellemzőihez, annak ellenére, hogy a felhasználó attitűdjei mások lehetnek egy géppel, és mások egy emberrel szemben. Ennek fényében bizonyosnak látszik, hogy a kiberpszichológia – amely először a számítógépeken keresztül folytatott kommunikáció, a közvetett hálózatos kommunikáció folyamatait vizsgálta – nagyobb jelentőségre fog szert tenni, és kiterjed a gépekkel folytatott interakciók elemzésére is. A felhasználónak hasonló képességeket kell alkalmaznia az embertársaival, valamint a mesterséges ágensekkel való érintkezés során – ez pedig nyilvánvalóan igényli e képességek fejlesztését. Általános értelemben (a puha képességek vonatkozásában) a társas viselkedés kiterjesztése válik szükségessé a mesterséges ágensek irányában.

A probléma úgy is leírható, hogy az ember társas környezete új elemekkel bővül: megjelennek a mesterséges ágensek, amelyek a jövőben akár a munka, akár a hétköznapi élet minden területén meghatározóvá válhatnak, a felhasználók pedig vegyesen folytatnak interakciót embertársaikkal és mesterséges ágensekkel. Mindez nem csupán a kommunikáció területét érinti, mivel a legtöbb feladat elvégzéséhez sikeres kooperációra is szükség van. A mesterséges ágensek ebben az értelemben a közösség részévé válnak, melyek aktívan részt vesznek a kooperatív folyamatokban. És bár a legtöbb esetben a mesterséges intelligencia használatakor egy adott alkalmazással való kooperáció tűnik kézenfekvőnek, valójában itt is lehetséges egy újabb fejlődési irány: a mesterséges ágensek közösségével való kooperáció.

Ezt az irányt képviseli jelenleg a ChatDev alkalmazás, amely szoftverfejlesztést segítő ágenseket kínál.¹¹ A megoldás lényege az, hogy nem egyetlen mesterséges ágensként kezeli a ChatGPT-hez hasonlóan nagy nyelvi modelleken alapuló mesterséges intelligenciát, hanem különböző szerepekben külön-külön mesterséges ágenseket alkalmaz: így például – tekintettel arra, hogy szoftverfejlesztésről van szó – tervezőket, programozókat, tesztelőket vagy éppen a dokumentálással foglalkozó ágenseket, melyek egy valós szoftverfejlesztő cég részlegeihez hasonlóan csoportokat képeznek. Ezek az ágensek összetett kooperációt építenek ki egyaránt a csoportokon belül, valamint a csoportok között is.

A modellben elsősorban nem az az érdekes, hogy a feladatok megosztásával, speciális részfeladatokra bontásával gyorsabbá és hatékonyabbá lehet tenni a folyamatokat, hanem az, hogy segítségével egyfajta kollektív mesterséges intelligencia is létrehozható. A különböző ágensek a feladathoz való különböző megközelítéseket képviselhetnek, melyek összességében részletesebb feldolgozást tesznek lehetővé. Mivel a munkafolyamat reflexiót is tartalmaz, az esetleges gyengeségek, hibák is gyorsabban detektálhatók és javíthatók ki. Ez a kooperatív munkamódszer más olyan területen is alkalmazható, amelyen a feladatokat korábban is csoportok és/vagy csoporttagok közt osztották meg, strukturált ágensek segítségével.

A pedagógia számára mindezek alapján az a feladat körvonalazódik, hogy a jövőben szükséges képességek közül azok fejlesztésére is koncentráljon, amelyek a mesterséges intelligencia, a mesterséges ágensek kooperatív használatához kapcsolódnak – az ember és a mesterséges ágensek interakciója ugyanis nem csupán a digitális eszközök használatához szükséges képességek, hanem a társas képességek kiterjesztését igényli.

Ezek a képességek általában meg is jelennek a jövőben szükséges képességeket elemző tanulmányokban, de elsősorban az emberek közötti kommunikációhoz és kooperációhoz kötött képességekként. Kotsiou és munkatársai csaknem száz, a jövő képességeiből összeállított keretrendszer vizsgálatát követően kilenc metakategóriába sorolják azokat a képességeket, amelyekre egy jövő felé orientált oktatásban fókuszálni szükséges: magasabbrendű gondolkodási képességek, dialektikus képességek, digitális és STEM-műveltség, értékek, önmenedzselés, élet-hosszig tartó tanulás, vállalkozói képességek, vezetői képességek és rugalmasság.¹² A metakategóriákba tartozó egyes képességek a legtöbb esetben a puha képességek köréből kerülnek ki, és olyan területeket érintenek, amelyek a mesterséges ágensekkel való interakciókhoz is szükségesek – jóllehet, a szerzők itt is elsősorban emberi ágensekre koncentrálnak. Ezek a metakategóriák jól jellemzik azt a folyamatot is, ahogy a mesterséges intelligencia alkalmazása megváltoztatja

¹¹ QIAN, Chen–CONG, Xin–LIU, Wei–YANG, Cheng–Chen, Weize–SU, Yusheng–DANG, Yufan–LI, Jiahao–XU, Juyuan–LI, Dahai–LIU, Zhiyuan–SUN, Maosong Sun: *Communicative Agents for Software Development*. (preprint, Cornell University Arxiv).

¹² KOTSIU, Athanasia–FAJARDO–TOVAR, Dina Daniela–COWHITT, Tom–MAJOR, Louis–WEGERIF, Rupert: A scoping review of Future Skills frameworks. *Irish Educational Studies*, 2022/1. (41.) 171–186.

a munkaerőpiaci igényeket és a kiegyensúlyozott élethez szükséges képességeket, és új irányokat jelölnek ki a fejlesztés számára.¹³

Azért is lenne lényeges, hogy a képességek fejlesztésében az oktatás a mesterséges ágensekkel való interakciókat is figyelembe vegye, mert az ember kommunikációs és kooperációs képességei a más emberekkel folytatott interakcióhoz adaptálódtak – a fejlesztés során tehát ezeket ki kell terjeszteni a mesterséges ágensekre. Leegyszerűsítve: a gépekkel már csak azért is máshogy viselkednek a felhasználók, mert nem rendelkeznek emberi külsővel (az emberhez megtévesztésig hasonló ágensek megjelenése nyilvánvalóan egy új problémát képvisel majd). A képességek kiterjesztésével lehetővé kell tenni azt a kooperációt, amelyre egy emberi és mesterséges ágenseket egyben tartalmazó csoportban szükség van.

A pedagógiának tehát elébe kell mennie azoknak a várható társadalmi és technológiai változásoknak, amelyeknek előjelei már ma is érzékelhetők, és feltételezhetően meghatározó befolyást gyakorolnak a hétköznapi és a munka világára a következő évtizedekben. A puha képességek fejlesztése nagyobb hangsúlyt kell kapjon a pedagógia feladatai közt; ahogy pedig már sikeres próbálkozások voltak arra, hogy e fejlesztés digitális eszközökkel is megvalósítható legyen,¹⁴ a mesterséges ágensek beemelése sem tűnik lehetetlen feladatnak.

Irodalom

- BRANDI, Ulrik–HODGE, Steven–HOGGAN-KLOUBERT, Tetyana–KNIGHT, Elizabeth–MILANA, Marcella: *The European year of skills 2023: skills for now and in the future?* International Journal of Lifelong Education, 2023/3. (42.) 225–230, DOI: [10.1080/02601370.2023.2212424](https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2212424)
- BRIONE, P: *Mind over Machines: New Technology and Employment Relations*. Advisory, Conciliation and Arbitration Service, London, 2017.
- BRUUN, Edward P. G.–DUKA, Alban: *Artificial intelligence, jobs and the future of work: racing with the machines*. Basic Income Studies, 2018/2. (13.) 1–15. DOI: [10.1515/bis-2018-0018](https://doi.org/10.1515/bis-2018-0018)
- BUKARTAITĖ, Raimunda–HOOPER, Daire: *Automation, artificial intelligence: Automation, AI and future skills needs*. European Journal of Training and Development, 2023/10. (47.) 10, 163–185. DOI: [10.1108/EJTD-03-2023-0045](https://doi.org/10.1108/EJTD-03-2023-0045)
- COELHO, Maria João–MARTINS, Helena: *The future of soft skills development: a systematic review of the literature of the digital training practices for soft skills*. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 2022/2. (18.) 78–85. DOI: [10.20368/1971-8829/1135576](https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135576)
- D'ANGELO, Sophia: *Building resilience now and for the future: Adolescent skills to address global challenges*. Development Policy Review, 2022, 40:S2 DOI: [10.1111/dpr.12670](https://doi.org/10.1111/dpr.12670)

¹³ PEREIRA, Vijay–HADJIELIAS, Elias–CHRISTOFI, Michael–VRONTIS, Demetris: *A systematic literature review on the impact of artificial intelligence on workplace outcomes: a multi-process perspective*. Human Resource Management Review, 2023/1. (33.) 100857.

¹⁴ COELHO, Maria João–MARTINS, Helena: *The future of soft skills development: a systematic review of the literature of the digital training practices for soft skills*. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 2022/2. (18.) 78–85.

- DENNETT, Daniel: *Az intencionalitás filozófiája*. Osiris, Bp., 1998.
- JAISWAL, Akansha–ARUN, Joe C.–VARMA, Arup: *Rebooting employees: upskilling for artificial intelligence in multinational corporations*. The International Journal of Human Resource Management, 2021/6. (33.) 1179–1208.
DOI: 10.1080/09585192.2021.1891114
- KOTSIU, Athanasia–FAJARDO-TOVAR, Dina Daniela–COWHITT, Tom–MAJOR, Louis–WEGERIF, Rupert: A scoping review of Future Skills frameworks. Irish Educational Studies, 2022/1. (41.) 171–186.
DOI: 10.1080/03323315.2021.2022522
- LAKER, Dennis R.–POWELL, Jimmy L.: *The Differences Between Hard and Soft Skills and Their Relative Impact on Training Transfer*. Human Resource Development Quarterly, 2011/1. (22.) 111–122. DOI: 10.1002/hrdq.20063
- LANE, Marguerita–SAINT-MARTIN, Anne: *The impact of artificial intelligence on the labour market: what do we know so far?* OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 256, OECD Publishing, Paris, 2021.
DOI: 10.1787/7c895724-en
- PEREIRA, Vijay–HADJIELIAS, Elias–CHRISTOFI, Michael–VRONTIS, Demetris: *A systematic literature review on the impact of artificial intelligence on workplace outcomes: a multi-process perspective*. Human Resource Management Review, 2023/1. (33.) 100857.
DOI: 10.1016/j.hrmr.2021.100857
- QIAN, Chen–CONG, Xin–LIU, Wei–YANG, Cheng–Chen, Weize–SU, Yusheng–DANG, Yufan–LI, Jiahao–XU, Juyuan–LI, Dahai–LIU, Zhiyuan–SUN, Maosong Sun: *Communicative Agents for Software Development*. 2023. (preprint, Cornell University Arxiv) DOI: 10.48550/arXiv.2307.07924
- VRONTIS, Demetris–CHRISTOFI, Michael–PEREIRA, Vijay–TARBA, Shlomo–MAKRIDES, Anna–TRICHINA, Eleni: *Artificial intelligence, robotics, advanced technologies and human resource management: a systematic review*. The International Journal of Human Resource Management, 2021/6. (33.) 1237–1266.
DOI: 10.1080/09585192.2020.1871398

Dokumentumok

- UNESCO. 2019. “Futures Literacy: An Essential Competency for the 21st Century.” UNESCO. <https://en.unesco.org/futuresliteracy/about>
- UNESCO. 2020. “Embracing a Culture of Lifelong Learning.” UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>.
- European Year of Skills, https://year-of-skills.europa.eu/index_en?pref-Lang=hu.
- European Training Foundation: Skills Lab, <https://www.etf.europa.eu/en/what-we-do/skills-demand-analysis>.

Abstract

SOCIAL COMPETENCE FOR THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

It is only recently that artificial intelligence services for general or specific tasks have become widely available, but efforts to redefine the relationship between humans and machines are already emerging. Understandably, these services are virtual assistants or partners acting as artificial agents for users. This also presents an exciting new challenge for education. Cooperation, previously described in terms of human communities or partnerships, can now involve machines, a new area of social competence. Questions may arise such as how to teach this new kind of social competence and how to facilitate interaction and cooperation with artificial agents. Is there a need for new skills in addition to the technical knowledge needed to manage the tools? Education that aims to prepare children for the challenges of the future must address these questions. In this lecture, we will focus on the problem of social competence as one of the challenges related to these issues.

Magyar Ágnes**JÓ GYAKORLATOK AZ OLVASÓVÁ NEVELÉSBEN****Bevezetés**

Tanulmányomban a digitális nemzedék olvasóvá nevelésének problémakörét járom körül. Kitérek a társadalmi-technológiai kontextusból eredő csábító lehetőségekkel kapcsolatos aggályokra, és az olvasóvá nevelés néhány jó gyakorlatának, módszertani eljárásának bemutatásával szeretném árnyalni az olvasás jövőjéről sokakban kialakult negatív elképzelést.

A digitális nemzedék olvasóvá nevelésének kulcsát az élményszerzésben látom, amely a befogadó aktív részvételével, önkifejezésének, kreativitásának, véleményének kibontakoztatásával és a játékba ágyazottsággal érhető el. A tanulmányban bemutatott jó gyakorlatok rendelkeznek ezekkel a jellemzőkkel, és ezeken túl még közösségformáló erővel is bírnak. Mindössze egy facilitátorra (pedagógusra, könyvtárosra, civil szervezet képviselőjére) van szükség, aki elhivatottságot érez az olvasóvá nevelés iránt, irodalomszerető, és ezt az attitűdöt szeretné továbbadni a felnövekvő generációnak. A tanulmány középpontjában szándékosan a mese és a mesét feldolgozó különböző eljárások állnak, mert ez az a műfaj, amely generációkat átívelően örök, a legtöbb tudás, tapasztalat, tanítás és fejlesztési, fejlődési lehetőség hordozója, főként, ha élőszavas előadás formájában jut el a befogadó közönséghez.

Elméleti bevezető**Miért van szükség módszertani innovációra?**

A ma felnövő generáció sosem élt digitális eszközök nélküli korban. Multimediális világ vesz minket körül, mely együtt jár az otthonokban lévő könyvek számának csökkenésével és az okoseszközök térhódításával. Valószínűsíthető, hogy az alfgeneráció (a 2010 után születettek) munkába lépésekor már számukra – munkakörétől függetlenül – elkerülhetetlen lesz a mesterséges intelligencia használata. Ebben a társadalmi és technológiai kontextusban kihívást jelent gyermekeink olvasóvá nevelése.

Az okoseszközök csábítóak mind a szülők, mind a gyermekek számára. A gyermekek ösztönös érdeklődést mutatnak a folyamatos, váltakozó audiovizuális ingereket biztosító készülékek iránt, a szülők pedig jellemzően biztosítják ezeket az ingereket számukra, hiszen időt és energiát spórolhatnak meg általa. A modern társadalom velejárói – a nukleáris családmódel elterjedése, a nők munkába állása és a modern eszközök elterjedése – lehet az egyik oka Búdi¹ szerint az olvasás háttérbe szorulásának, amellet, hogy elképzelhetőnek tartja, hogy már a mai szülők egy része sem hallott mesét gyermekkorában.

¹ BÚDI Boglárka: *Transzgenerációs hatás érvényesülése a meseolvasási szokások tekintetében*. Könyv és Nevelés, 2015/1. 53–66.



Az okoseszközök csábítóak (1.kép) Forrás: pixabay.com

Az élményszerző olvasás személyiségformáló hatása megkérdőjelezhetetlen, szerepe a személyes, a kognitív, a szociális és anyanyelvi kompetenciák fejlődésében nélkülözhetetlen. Bajzáth Mária, a Népmesekincstár mesepedagógiai módszer kidolgozója egy vele készült interjúban a mesét a nevelés táltosparipájának nevezte,² hiszen általa fejleszthető a figyelem, az emlékezet, a gondolkodás és a képzelet is. A mesehallgatásban a gyermek szimultán kettős tudattal vesz részt, számára a mese feszültségteremtő, -hordozó és -levezető funkcióval bír.³ Az esztétikai élmények és az átélt katarzis hatására gondolkodása megszilárdul, ismeretrendszere bővül, hiszen a mesék olyan tudást közvetítenek, mely segíti a kultúra megismerését, a nyelvelsajátítás és az identitás fejlődését is.⁴ Azok a gyermekek, akik napi rendszerességgel hallanak mesét otthon az iskolakezdést megelőzően, közel egy-másfél év előnnyel indulnak az iskolában,⁵ könnyebben tanulnak meg olvasni, anyanyelvi és gondolkodásbeli előnyre tesznek szert, élénkebb a fantáziájuk, fejlettebb a rajzkészségük, mint mesét nem halló társaiknak.⁶

Irodalmi élményei forrásaként a kisiskolások túlnyomó többsége az óvodapedagógust jelöli meg,⁷ aki már az első mesélések alkalmával meg tudja állapítani, hogy mely gyermekek érkeztek a mese világából, hiszen a mesehallgatási rutinnal rendelkező gyermek tágra nyílt szemmel figyeli a mesélőt, ajkai is kicsit szétnyílnak, nem is az óvodapedagógust nézi, hanem a mese által elé táruló csodavilágot. Azon gyermekekből, akik készen kapott, médiában látott meséken nőttek fel, a hallott mese nem vált ki semmilyen reakciót, nekik a szavak nem jelentenek semmit, belső képalkotási képességük blokkolva van. Ezek a gyermekek iskolásként, felnőttként súlyos problémákkal szembesülhetnek.⁸ Ezt a vélekedést olvashatjuk

² SALLAI Éva: „A mese a nevelés táltosparipája”. Új Köznevelés, 2015/Különszám. 34–38.

³ MÉREI Ferenc–V. BINET Ágnes: *Gyermeklélektan*. Gondolat, Bp., 1970.

⁴ TANCZ Tünde: *Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben*. Anyanyelv-pedagógia, 2009/3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=318> [2024.06.21.]

⁵ VEKERDY Tamás: *Gyermekek, óvodák, iskolák*. Saxum Bt, Bp., 2001.

⁶ SZILÁGYI Mária: *A mese szerepe a gyermeki személyiségfejlődésben*. Könyv és Nevelés, 2007/3. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-mese-szerepe-a-gyermeki-szemelyisegfejlodesben> [2024.06.21.]

⁷ DARÓCZI Gabriella: *Az óvodáskorú gyermekek kognitív műveleteinek fejlesztési lehetőségei irodalmi kommunikációval*. Könyv és Nevelés, 2014/2. 73–76.

⁸ BOLDIZSÁR Ildikó: *Meseterápia a gyakorlatban*. Magvető, Bp., 2014.

Murárnál⁹ is, miszerint a készen kapott képek, ikonok akadályozzák a szimbolikus gondolkodás fejlődését, valamint a kritikai gondolkodás és az absztrakt szókinés alakulására is negatív hatással vannak.

Az okoseszközök használata képes megváltoztatni az agyi struktúrákat, például gyengíti az emberi interakcióért és kommunikációért felelős idegpályákat, valamint olyan területek is sérülhetnek, melyek az empátia, az együttérzés, valamint az érzelmek kimutatásáért és integrálásáért felelősek.¹⁰ Donauer¹¹ ezen okok miatt tartja „végzetesnek” az eszközhasználatot, azzal a javaslattal, hogy 20 perc használat után tevékenységet kell váltani, közösségbe menni, ahol minőségi idő tölthető el. Dávid és munkatársai¹² 192 magyar szülőt kérdeztek meg 3 év alatti gyermekük IKT-használatáról. Eredményeik alapján a gyermekek 36 százaléka néz televíziót, 28 százalékuk használ okostelefont, 19 százalékuk pedig tabletet már kétéves kora előtt. Az Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia felhívja a figyelmet az infokommunikációs eszközök veszélyeire, többek között arra, hogy a koragyermekkorban történő túlzott mértékű televíziónézés és a kognitív, nyelvi, érzelmi és szociális fejlődési rendellenességek között összefüggés mutatható ki. További negatív következményei lehetnek a korai eszközhasználatnak a rossz végrehajtói működés (impulzuskontroll, önszabályozás), valamint az elmeolvasás képességének hiányosságai és a késletetett beszédfejlődés.¹³

Az alfejezetben ismertetett érvek az élményszerző olvasás mellett és ellenérvek a korai IKT eszközhasználatra vonatkozóan alátámasztják elköteleződésemet az olvasóvá nevelés fontossága mellett. Ezért tanulmányomban kísérletet teszek arra, hogy bemutassam azokat a napjainkban jelen lévő, de nem feltétlenül közhismert jó gyakorlatokat, kezdeményezéseket, módszereket, melyek alkalmazása révén remélhetőleg közelebb hozható a digitális kor gyermekeihez a hallott mese élménye.

Hogyan közelíthetjük a digitális nemzedéket az olvasmányok világához?

Hangosmese

A minicsoda.hu¹⁴ oldal kitalálói, egy testvérpár, mindketten édesanyák, akik gyermekkorukból maradandó emlékként őrzik szüleik élőszavas meséit, és ennek varázsát szeretnék továbbvinni és továbbadni másoknak. A fiatal, 0–3 éves korú

⁹ MURÁR Nóra: *Az infokommunikációs technológiai eszközök gyermeki beszédfejlődésre gyakorolt hatásai*. Kultúratudományi Szemle, 2023/4. 77-90. (Továbbiakban MURÁR, 2023.)

¹⁰ TOLNAI Beáta: *A Multimédiás eszközök használatának hatásai kisgyermekkorban*. <https://tunyogi.hu/2021/01/18/a-multimedias-eszkozok-hasznalatanak-hatasai-kisgyerekkorban-tolnai-beata/> Tunyogi Pedagógiai Szakszolgálat. [2024.06.21.]

¹¹ DONAUER Nándor: *Online felület használata, kutyüzés*. Észak-Közép-Budai Centrum Új Szent János Kórház és Szakrendelő YouTube csatornája, Online Tudástár Szülőknek. <https://janosakademia.hu/video/online-felulet-hasznalata-kutyuzes/> [2024.06.21.]

¹² DÁVID Mária–FARAGÓ Boglárka–KECSKEMÉTI-SZÉKELY Katalin Zsuzsa–TASKÓ Tünde Anna: *Kutatás az expresszív szókinés fejlettségének és az infokommunikációs eszközök használati gyakoriságának az összefüggéseiről kora gyermekkorban*. Anyanyelv-pedagógia, 2019/4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=820> [2024.06.21.]

¹³ MURÁR, 2023.

¹⁴ Minicsoda weboldal: <https://minicsoda.hu/> [2024.06.21.]

gyermeket nevelő szülőket szólítják meg, arra biztatva őket, hogy minél többet meséljenek szóban, vagy ha ezt nem tehetik, akkor illusztráció nélküli hangosmese formájában juttassák meseélményhez gyermekeiket.



A minicsoda oldal logója (2. kép) Forrás: facebook.com

Ennek támogatására saját mondókákat és meséket írnak, melyeket hanganyagként tesznek közzé Youtube-csatornájukon.¹⁵ A gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodó, nyelvi és strukturális szempontból is igényesen formált történetek alkalmasak az irodalmi élményszerzésre, és annak minden, korábban részletezett pozitív velejáróját magukban hordozzák, kiemelt szerepet szánva a belső képalkotási képesség fejlesztésének.

Közösségi történetmesélés

A Blum-program¹⁶ egy civil kezdeményezés, mely az óvodáskorú gyermekek testi-lelki-szellemi fejlődésének támogatását tűzte ki céljául. 2006-ban indult, akkor még Gondolkodj egészségesen! néven, majd Blum Mihály drámapedagógus után kapta jelenlegi elnevezését. A program alap gondolata, hogy jövőnket az egészséges gyermekek jelentik.

A Magyarországon 2020 elején jelentkező koronavírus-járvány következtében márciustól bezártak az óvodák, iskolák, ami előre nem látható következményekkel járt. A heteken át tartó kényszerű bezártság frusztrációval, feszültséggel, szorongással telített időszak volt felnőttek és gyermekek számára egyaránt. Ennek a feszültségnek az oldására találták ki a Blum-program munkatársai szakemberek bevonásával a közösségi történetmesélést. 40 nap alatt egy közösségi történetet alkottak együtt az online térben *Kuncogik* címmel. A nyílt végű mesét a Blum-program Facebook-oldalán¹⁷ tették közzé, és hetente két alkalommal a szülők és a gyerekek két megadott lehetőség közül választhatták ki a folytatást. A meseírás folyamatát pszichológus segítette, a feldolgozást pedig drámapedagógus

¹⁵ Minicsoda Youtube-csatorna:

<https://www.youtube.com/channel/UCB6iHzPQpD6cU16YLokYmYA/videos?app=desktop>
[2024.06.21.]

¹⁶ Blum-program weboldala: <http://blumprogram.hu> [2024.06.21.]

¹⁷ Blum-közösség Facebook-oldala: <https://www.facebook.com/groups/Blumkozosseg> [2024.06.21.]

vezetésével végezték. Boldizsár Ildikó egy interjúbán¹⁸ elmondta, hogy azért volt jelentősége annak, hogy a gyermekek is beleszólhattak a történet alakulásába, mert ezáltal megtapasztalhatták, hogy a saját életükben is formálhatják a történeteket vágyaik beteljesítéséhez.



A közösség erejét jelképező fotó a Blum-program Facebook-oldalán (3. kép)

Az interaktivitás nem csupán a történet folytatásába való bekapcsolódásban nyilvánult meg, hanem a mese feldolgozását kísérő tevékenységekben, kreatív művészeti játékokban (alkotásban, táncban, szerepjátékban) is. Azáltal, hogy a gyermek részese volt a történet alakításának és a hozzá kapcsolódó kreatív tevékenységeknek, aktív részese lehetett a folyamatnak, megtapasztalván a közösség és a mese gyógyító erejét.

Szövegfeldolgozás társasjátékkal

A digitális eszközökön történő mesebefogadást sem szabad teljesen elutasítanunk. A mérsékelt időtartamú, válogató televíziózás például tágíthatja a gyermek ismereteit, felkeltheti az érdeklődését adott téma iránt, képességfejlesztő hatással bírhat, főként akkor, ha interaktív módon kerül feldolgozásra.

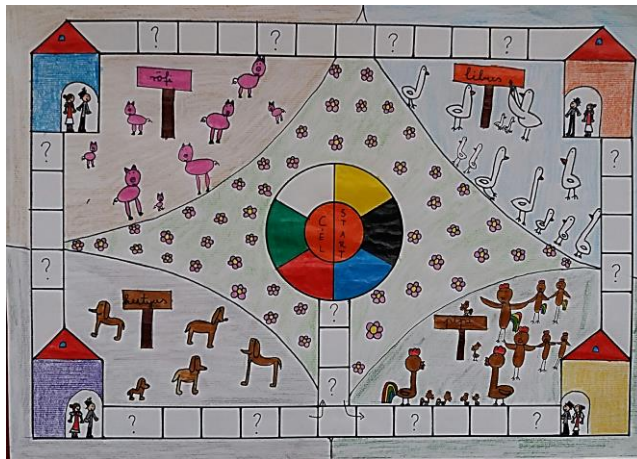
Egy korábbi tanulmányomban¹⁹ egy, *A szálláskérő róka* című magyar népmesét feldolgozó saját készítésű társasjátékot mutattam be, mely nem feltételezi (de természetesen előny) az olvasott mese ismeretét, a Kecskemétfilm által készített animációs feldolgozás²⁰ megnézését követően is alkalmazható. A játékosok a szállást kérő róka útját járják be a játéktáblán, miközben az egyes állomásokon zsákjukba helyezhetik a mesében szereplő róka által zsákmányolt állatokat. Útjuk során kérdésmezőkre is léphetnek, ahol, ha helyesen válaszolják meg a mesére

¹⁸ FEJES Réka: Boldizsár Ildikó: *A mese mindig megmutatja az utat.* <https://divany.hu/szuloseg/2020/05/22/boldizsar-ildiko-interju/> [2024.06.21.]

¹⁹ MAGYAR Ágnes: *A médiakompetencia fejlesztése az óvodában társasjátékkal.* In: TOMA Kornélia (szerk.): *Tervezés és fejlesztés az óvodában.* Tokaj-Hegyalja Egyetem, Sárospatak, 2022. 91–98.

²⁰ Magyar Népmesék: *A szállást kérő róka.* <https://www.youtube.com/watch?v=Tk16L8ZWQBQ> [2024.06.21.]

vonatkozó vagy a meséhez kapcsolódó tágabb ismereteket előhívó kérdéseket, újradozhatnak. Természetesen sok múlik a szerencsén is, hiszen az utolsó állomást például érdemes kerülni, mert ott laknak a kopó kutyák, akik a címszereplőt szétépték a mese végén, ezért a játékos is pórul járhat.



A szállást kérő róka c. mesét feldolgozó társasjáték játéktáblája (8 éves gyermek rajza) (4. kép)

Az irodalmi élmény vagy médiaszöveg feldolgozása tehát ez esetben is interaktív módon, játékba ágyazottan történik, miközben a társasjáték számtalan képességfejlesztő hatása érvényesül. A korábban passzívan befogadott médiaszöveg aktív, tudatos, kritikai, értő feldolgozása történik a játék során.

A bolti forgalomban egyre gyakrabban előforduló, változó tartalmi és formai színvonalon kivitelezett társasjátékok is alkalmazhatók természetesen élményszerző (média)szövegek feldolgozására, ugyanakkor érdemes emellett saját ötleteken alapuló, konkrét szövegekhez rendelt társasjátékok kidolgozását is felvállalni, hiszen így tudjuk azt leginkább egy adott közösség vagy kisebb csoport, akár egyén fejlesztési céljaihoz megfelelően alakítani, és ezáltal az olvasóvá nevelést elősegíteni.

Szövegfeldolgozás lapbook készítésével

A lapbook egy adott témát dolgoz fel komplex módon, kreatív eszközök, szervezők alkalmazása révén, színes, látványos elemeket felhasználva, kihajtható lapokból álló könyv formátumban.²¹ Készítésének csak a fantázia szab határokat, egyénileg, párban és csoportban, kooperatív munkaszervezéssel is kivitelezhető.

Egy-egy olvasmány feldolgozásához, az ismeretek rendszerezésére, vizuális megjelenítésére és közreadására is kiváló eszköz. Hogy mit tartalmazzon és milyen

²¹ Oktatási Hivatal honlapja:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/pok/Zala/2022/SNI-BTMN_kisokos.pdf

[2024.06.23.]

formában, a kreativitáson múlik. A legegyszerűbbtől a legsokrétűbb lapbookig számtalan változata létezhet. Határozottan inspirálóbb, élménytelibb feladat, mint egy olvasónapló elkészítése.



Bálint Ágnes: Frakk, a macskák réme című meseregényét feldolgozó lapbook (5. kép)

Megjeleníthetők benne a szerző életútjával, munkásságával kapcsolatos főbb információk, a feldolgozott mű helye más művek viszonylatában, a cselekmény különböző grafikai szervezők segítségével, a szereplők, a helyszínek, játékos, kreatív feladatok (puzzle, memória, kérdezz-felelek, társasjáték, activity stb.), illusztrációk, fotók, személyes vélemény, hirdetés, plakát és minden további, az irodalmi műhöz kapcsolódó feldolgozási lehetőség, kapcsolódási pont a mű és befogadója között. Ötvözhetők benne a manuális és a digitális technikák, hiszen a kézzel készített feladatok mellett akár online felületeken létrehozott feladványok QR-kódját is elhelyezhetjük benne.

Szakértői könyvtáros játék

A szakértői köntösbe öltöztetett játék (Mantle of Expert) a drámapedagógia egy speciális eljárása, melynek keretében a gyermekek adott kerettörténeten belül egy szervezetet működtetnek a terület szakértőiként.²²

Jászberény Város Óvodai Intézménye Központi Óvoda tagóvodájában a pandémia idején szakértői könyvtáros játék vette kezdetét a bezártsággal járó hátrányok kiküszöbölésére. A programot néhány hét időtartamúra tervezték, ám annyira

²² BERNHARDT Renáta–MAGYAR Ágnes: 'Mantle of Expert (MoE)' in Kindergarten Education – "Let's Play Librarian!" Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce 2023/1. 91–101.

sikeres volt a gyermekek, szüleik és az óvodapedagógusok körében is, hogy a támogatottság és az igény tovább élte a könyvtárat, ami azóta is aktívan működik.

A játék szerződés-kötéssel indult, melynek résztvevői az óvoda nagycsoportos gyermekei közül kerültek ki. A szerződés-kötés során meghatározták a könyvtár célját, működésének feltételeit és természetesen a szerepeket. A könyvtár üzemeltetői, fenntartói és dolgozói ennek értelmében a gyermekek, akik fogadják az odalátogató ovistársaikat és szakértő módon segítik és bonyolítják a könyvkölcsönzést. A könyveket rendszereztek, színkódokkal látták el téma és életkori specifikumok szerint, a kölcsönzés nyilvántartását pedig IKT-eszköz alkalmazásával, tablettel végzik: a könyvet kölcsönző gyermeket a választott művel együtt lefényképezik, majd, amikor visszaviszi a könyvtárba, törlik a róla készült felvételt.²³



A szakértői könyvtár a jászberényi Központi Óvodában (6. kép)

A szakértői könyvtáros játéknak köszönhetően a gyermekek nem csupán a könyvekkel kerülnek rendszeres kontaktusba, ezáltal ismeretekhez jutva azok típusait, csoportosítási lehetőségeit illetően, hanem egy szakma rejtelseibe is beleszállhatnak, miközben óhatatlanul elköteleződnek a könyvek szeretete és az olvasás mellett.²⁴

Papírszínház

A kamishibai (papírszínház) japán eredetű, hazájában 100 éves múltra tekint vissza. Európában az 1970-es években jelent meg, Magyarországon 2009 óta ismert.²⁵

²³ MAGYAR Ágnes: *Olvasóvá nevelés és attitűdformálás a szakértői köntösbe öltöztetett könyvtáros-játék révén*. Óvodai Nevelés, 2023/8. 25–26.

²⁴ MAGYAR Ágnes: *Literacy education by the application of mantle of expert (MOE) method*. In: IVANOVIĆ Josip–TÖRTELI TELEK Márta–VUKOV RAFFAI Éva (szerk.): *11. Nemzetközi Módszertani Konferencia: Paradigmaváltás az oktatásban és a tudományban: Tanulmánygyűjtemény*. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, 2022. 109–114.

²⁵ CSÁNYI Dóra–SIMON Krisztina–TSÍK Sándor (szerk.): *Papírszínház. Módszertani kézikönyv*. Csima Kiadó, Bp., 2016. (Továbbiakban CSÁNYI, 2016.)

A khamishibai színházi élménnyé varázsolja a hagyományos meseolvasást. A történet egyes jeleneteit nagy méretű, illusztrált képeken ábrázolják, melyeket egy fakeretbe bújtatva, a mese előadásának előrehaladtával váltakoztatva lapoz a mesélő. Az egyszerű, messziről is jól látható képek segítik a gyermekek számára a mese befogadását, nem gátolva, inkább elősegítve a vizuális ingerekhez szokott generáció számára a belső képalkotást.

A papírszínház kollektív élményt nyújt, a váltakozó képeknek köszönhetően képes a figyelem hosszú távú fenntartására, feszültséget generál és örömeztet ad. Révész²⁶ szerint a khamishibai versenyre kelhet a televízióban pörgő rajzfilmekkel is, mert az élőszóval zajló mese a mesélő közvetlen jelenlétével és a színes illusztrációkkal azt a benyomást kelti a gyermekben, hogy amit lát, az kizárólag neki szól. A képek feldolgozása során olyan kognitív képességek aktivizálódnak és fejlődnek, mint a keresés, felismerés, felfedezés, összehasonlítás, osztályozás. A papírszínházzal való mesélés úgy elégíti ki a gyermek mozgókép-orientált befogadó képigényét, hogy közben az olvasáshoz szükséges belsőkép-alkotási képessége is fejlődik.

A papírszínházban rejlő lehetőségeknek is csak a képzelet szabhat határt. Kiegészíthető, kombinálható papírsínnel, melybe síkbábokat helyezve már bábelőadássá formálható a történet, ahol a papírszínház a háttér, a díszletet jeleníti meg.²⁷ A bábok felülről és oldalról is megjeleníthetők, és különféle technikákkal elkészíthetők.



Óvodapedagógus szakos hallgató saját papírszínház meséjét adja elő az EKKE Jászberényi Campuson (7. kép)

A bolti forgalomban kapható papírszínházakon túl alkalmazhatunk saját készítésű papírszínházat is, a csecsemő- és kisgyermeknevelői, az óvodapedagógusi és a tanítói pályán, de könyvtárosként és természetesen szülőként is kimeríthetetlen lehetőségeket tartogat. Óvodapedagógus hallgatókkal, játék a művészetekben

²⁶ RÉVÉSZ Emese: *Mese, kép, színház. Papírszínház a művészettörténész szemével*. In: CSÁNYI, 2016. 15–19.

²⁷ JUHÁSZ Márta: *A papírszínház és a mesélősin a korai idegennyelvi fejlesztésben*. In: GOMBOCZ Orsolya–JUHÁSZ Márta–MONGYI Norbert: *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V*. PPKE, Budapest, megjelenés alatt.

óra keretében egy projektmunkát vittünk végig a 2023–24. tanév II. félévében. A résztvevők zenei impulzus hatására asszociációkat, belső képeket alkottak, majd külső képpé formálva vizualizálták asszociációikat, ezután pedig mesét írtak. A mesét többször átdolgozhatták, kisebb-nagyobb módosításokat végezve rajta, majd miután véglegesítették a szöveget, jelenetekre osztották és az egyes jeleneteket illusztrálták, papírszínházat készítettek. A projekt befejező mozzanataként mindenki bemutatta a saját meséjét papírszínház előadás keretében (7. kép). A projekt során nem csak a papírszínház módszerével ismerkedtek meg a hallgatók, hanem a saját történet létrehozásában is sikerélményt szereztek, és az óvodapedagógusi pályán alkalmazható, az olvasóvá nevelést segítő, szövegalkotási képességet, önkifejezést fejlesztő technikákat is elsajátítottak.

Interaktív meseélmény a népmeseponton

Az olvasóvá nevelés és az interaktív meseélmény és -feldolgozás kereteit és lehetőségeit teremtik meg a népmeseponatok is. Magyarországon 2018-ban 14 népmeseponthely létesült, ebből néhány még ma is aktívan működik. A Jászsági NépmesePont egyike ezeknek, hat éve töretlenül szolgálja az olvasóvá nevelés és a magyar népmesekincs továbbörökítésének ügyét a Jászberényi Városi Könyvtár falain belül.²⁸



A Jászsági NépmesePont Jászberényben (8. kép)

Az idelátogató óvodás és iskolás gyermekcsoportok látványos, varázslatos, mesebeli környezetben, mesei kellékek, kiegészítők segítségével élhetik át előszavas, interaktív elemekkel színesített mesemondás során a magyar és más népek kitalált történeteinek varázsát. A meseélményt követően kézműves, kreatív, játékos feladatokkal teszik maradandóvá a népmeseponton tett látogatást a szervezők. A klasszikus előszavas mesemondás hagyományait idéző tevékenységeknek közösségformáló hatásuk mellett a helyi és nemzeti identitás ápolásában, a népmese üzenetének továbbításában és az élménypedagógiai eszköztár népszerűsítésében

²⁸ A Jászsági NépmesePont Facebook oldala: <https://www.facebook.com/jaszaginepmesepont/> [2024.06.23.]

is szerepe van. Ez is indokolja, hogy az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus pedagógusjelölt hallgatóival rendszeres látogatói vagyunk a gyermekkönyvtár eme varázslatos részlegének.

Olvasói műhelymunka

Az olvasói műhelymunka a reflektív olvasóvá nevelés egyik hatékony formája²⁹ lehet akár iskolai kontextusban, akár könyvtárak vagy civil szervezetek által szervezett kereteken belül.

Klasszikus értelemben tanórai keretek között valósítható meg, és négy szakaszra osztható. Az óra első néhány percében zajlik a „minióra”, mely a ráhangolódás szerepét tölti be, tartalmazhat technikai információkat az olvasói műhelymunka menetéről, háttérismereteket az olvasásról, beszélgetést az olvasási szokásokról stb. Ezt követi az aktív olvasás szakasza 10–30 percen keresztül. Ez idő alatt a tanulók elővehetik az aktuálisan őket foglalkoztató olvasmányukat és az óra keretében csendben, elmélyülten olvashatják azt. A harmadik szakasz, az eszmecsere párhuzamosan zajlik. Miközben a tanulók olvasnak, a tanár odaül egy-egy diákhoz, és néhány (3–5) percen keresztül beszélgetnek a választott könyvről. A tanár érdeklődik, kérdéseket tesz fel a könyvre vonatkozóan, a tanuló pedig megosztja vele élményeit, gondolatait, benyomásait. A tanóra utolsó szakaszában az olvasói reagálásra, reflektálásra van lehetőség, amikor már nem csak a tanárral, hanem osztálytársaikkal is megoszthatják olvasmányélményeiket a résztvevők. Ez történhet szóban vagy írásban, különböző technikák segítségével. Az eljárásról bővebben l. Magyar tanulmányát.³⁰

Az olvasói műhelymunka lényege az aktív bevonás, bevonódás és az autonómia lehetősége, melynek megteremtésében a pedagógusnak (vagy a könyvtárosnak, illetve a program szervezőjének) hangsúlyos szerep jut. Az olvasás iránti elköteleződés fokozható azáltal, ha a tanár bátorítja diákjait a szabad véleménynyilvánításra, bevonja őket a döntési folyamatokba, választási lehetőséget kínál, ez esetben a kedvenc vagy épp aktuálisan olvasott könyvre vonatkozóan. A tanulók megoszthatják egymással olvasmányélményeiket, a szövegre adott reakciójukat, interpretációjukat. Az olvasás iránti érdeklődés könnyebben felkelthető, ha a befogadó értelmesnek, hasznosnak találja az olvasással töltött időt, és ha a folyamat interaktivitással és játékosággal egészül ki, akkor a hatás fokozható.

Lego Story Starter

A digitális technológia nyújtotta lehetőségekkel is élményszerűbbé tehető az olvasás, és általuk könnyebben megszólíthatók az alfageneráció tagjai.

²⁹ BÁRDOSSY Ildikó–DUDÁS Margit–PETHŐNÉ NAGY Csilla–PRISKINNÉ RIZNER Erika (szerk.): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. PTE, 2002.

³⁰ MAGYAR Ágnes: *Az olvasói műhelymunka mint az olvasóvá nevelést segítő eljárás. Kvantitatív vizsgálat tanító szakos hallgatók körében*. In: K. NAGY Emese–ZAGYVÁNÉ SZÜTS Ida (szerk.): *Reflexiók a neveléstudományok legújabb problémáira: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága. Liceum, Eger, 2022. 87–96.

A digitális történetmesélés segít a tanulónak egy mese, történet értelmezésében úgy, hogy azt saját történetté formálva, dramatizálva, fényképek és digitális technológia segítségével újraalkotja azt. Kimeneti pontként készülhet képregény vagy videó is, melyhez a narrációt maguk készítik egyéni vagy kooperatív munkában.

A Lego Story Starter egy adott ország mese-és mondavilágához tartozó programcsomagjaival és a hozzájuk kapcsolódó mobilapplikációkkal támogatja a történetek megformálását, majd azok digitális történetté alakítását. A tanulók a történet megismerését követően előbb a történetkeretet alakítják ki (fejben vagy rajzzal), ezt követően Legóból összeállítják a jeleneteket önreflektív módon. Ezután megosztják egymással az elkészült jeleneteket, módosíthatják és véglegesíthetik azokat, majd a befejező szakaszban rögzítik a StoryVisualizer vagy a Lego movie programmal, és a kész műveket megosztják társaikkal és tanáraikkal.³¹

A Legóval támogatott digitális történetmesélés pozitív hatással van az írás, a beszéd, a szövegértés, az analitikus gondolkodás és a digitális készségek fejlődésére is.³²

Összegzés

Tanulmányomat gondolatébresztő szándékkal írtam azok számára, akik a digitális nemzedék olvasóvá nevelését kihívásként élik meg. Motivált még a tanulmány megírásában az is, hogy a leendő pedagógusoknak ötletekkel szolgáljak az olvasás népszerűsítéséhez, irodalmi művek feldolgozásának módszertanához. Kilenc jó gyakorlatot, eljárást, módszert, technikát mutattam be, melyek között a cse-csemő-és kisgyermeknevelőtől a középiskolai tanárig minden korosztály pedagógusa találhat neki megfelelő, kipróbálásra érdemeset.

Az olvasásra mint élményszerzésre tekintettem, és ennek megfelelően válogattam (a teljesség igénye nélkül) a bemutatott technikákat. Szerepelt köztük olyan, mely a belső képalkotás fejlesztésére irányul (hangosmese), a befogadó aktív részvételén, interaktivitáson alapul (közösségi történetmesélés, népmesepont, olvasói műhelymunka), a játékoság elvére épít (mesefeldolgozás társasjátékkal, szakértői könyvtáros játék, Lego Story Starter), illetve vizuális eszköztárral egészíti ki az élőszavas mesélés élményét.

Mindegyik bemutatott technika közös vonása, hogy nagy teret enged a befogadónak, az általa az irodalmi mű kapcsán megfogalmazott reflexióknak, a megosztásnak, az önkifejezésnek és kreatív módon továbbgondolható, fejleszthető, a saját módszertani repertoárba beépíthető mint az olvasóvá nevelést, az élményközpontú szövegfeldolgozást segítő eljárás akár egyéni, akár mikrocsoportos, csoportos vagy kooperatív munkaformában végzett tevékenységként.

³¹ TOMORI Tímea: *A kommunikációs kompetencia iskolapedagógiai vizsgálata középiskolában*. Doktori disszertáció. Eger, 2023.

³² ANTAL Péter: *Innovációk az általános iskolai olvasásfejlesztésben*. In: NÁDASI András–LENGYELNÉ MOLNÁR Tünde–ANTAL Péter–CZEGLÉDI László–KIS-TÓTH Lajos–GÖNCZINÉ KAPROS KATALIN–KVASZINGERNÉ PRANTNER Csilla (szerk.): *Agria Média 2017*. Líceum, Eger, 2018. 87–90.

Irodalom

- ANTAL Péter: *Innovációk az általános iskolai olvasásfejlesztésben*. In: NÁDASI András–LENGYELNÉ MOLNÁR Tünde–ANTAL Péter–CZEGLÉDI László–KIS-TÓTH Lajos–GÖNCZINÉ KAPROS KATALIN–KVASZINGERNÉ PRANTNER Csilla (szerk.): *Agria Média 2017*. Líceum, Eger, 2018.
- BÁRDOSSY Ildikó–DUDÁS Margit–PETHŐNÉ NAGY Csilla–PRISKINNÉ RIZNER Erika (szerk.): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. PTE, 2002.
- BERNHARDT Renáta–MAGYAR Ágnes: 'Mantle of Expert (MoE)' in Kindergarten Education – "Let's Play Librarian!" Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce 2023/1.
- BOLDIZSÁR Ildikó: *Meseterápia a gyakorlatban*. Magvető, Bp., 2014.
- BŰDI Boglárka: *Transzgenerációs hatás érvényesülése a meseolvasási szokások tekintetében*. Könyv és Nevelés, 2015/1.
- CSÁNYI Dóra–SIMON Krisztina–TSÍK Sándor (szerk.): *Papírszínház. Módszertani kézikönyv*. Csikota Kiadó, Bp., 2016.
- DARÓCZI Gabriella: *Az óvodáskorú gyermekek kognitív művelteinek fejlesztési lehetőségei irodalmi kommunikációval*. Könyv és Nevelés, 2014/2.
- DÁVID Mária–FARAGÓ Boglárka–KECSKEMÉTI-SZÉKELY Katalin Zsuzsa–TASKÓ Tünde Anna: *Kutatás az expresszív szókincs fejlettségének és az infokommunikációs eszközök használati gyakoriságának az összefüggéseiről kora gyermekkorban*. Anyanyelv-pedagógia, 2019/4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=820>
- DONAUER Nándor: *Online felület használata, kütyüzés*. Észak-Közép-Budai Centrum Új Szent János Kórház és Szakrendelő YouTube csatornája, Online Tudástár Szülőknek. <https://janosakademia.hu/video/online-felulet-hasznalata-kutyuzes/>
- FEJES Réka: *Boldozsár Ildikó: A mese mindig megmutatja az utat*. <https://divany.hu/szuloseg/2020/05/22/boldizsar-ildiko-interju/>
- JUHÁSZ Márta: *A papírszínház és a mesélősin a korai idegennyelvi fejlesztésben*. In: GOMBOCZ Orsolya–JUHÁSZ Márta–MONGYI Norbert: *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V*. PPKE, Budapest, megjelenés alatt.
- MAGYAR Ágnes: *A médiakompetencia fejlesztése az óvodában társasjátékkal*. In: TOMA Kornélia (szerk.): *Tervezés és fejlesztés az óvodában*. Tokaj-Hegyalja Egyetem, Sárospatak, 2022.
- MAGYAR Ágnes: *Az olvasói műhelyunka mint az olvasóvá nevelést segítő eljárás. Kvantitatív vizsgálat tanító szakos hallgatók körében*. In: K. NAGY Emese–ZAGYVÁNÉ SZÜTS Ida (szerk.): *Reflexiók a neveléstudományok legújabb problémáira: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága. Líceum, Eger, 2022.
- MAGYAR Ágnes: *Literacy education by the application of mantle of expert (MOE) method*. In: IVANOVIĆ Josip–TÖRTELI TELEK Márta–VUKOV RAFFAI Éva (szerk.): *11. Nemzetközi Módszertani Konferencia: Paradigmaváltás az oktatásban és a tudományban: Tanulmánygyűjtemény*. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, 2022.
- MAGYAR Ágnes: *Olvasóvá nevelés és attitűdformálás a szakértői köntösbe öltöztetett könyvtárosjáték révén*. Óvodai Nevelés, 2023/8.
- MÉREI Ferenc–V. BINET Ágnes: *Gyermekekléktan*. Gondolat, Bp., 1970.
- MURÁR Nóra: *Az infokommunikációs technológiai eszközök gyermeki beszédfejlődésre gyakorolt hatásai*. Kultúratudományi Szemle, 2023/4. 77–90.

DOI: 10.15170/KSZ.2023.05.04.07

- RÉVÉSZ Emese: *Mese, kép, színház. Papírszínház a művészettörténész szemével*. In: Csányi Dóra–Simon Krisztina–Tsík Sándor (szerk): *Papírszínház. Módszertani kézikönyv*. Budapest, Csimota, 2016. 15–18.
- SALLAI Éva: „A mese a nevelés táltosparipája”. *Új Köznevelés*, 2015/Különszám.
- SZILÁGYI Mária: *A mese szerepe a gyermeki személyiségfejlődésben*. Könyv és Nevelés, 2007/3. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-mese-szerepe-a-gyermeki-szemelyisegfejlodesben>
- TANCZ Tünde: *Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben*. Anyanyelv-pedagógia, 2009/3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=318>
- TOLNAI Beáta: *A Multimédiás eszközök használatának hatásai kisgyermekkorban*. Tunyogi Pedagógiai Szakszolgálat. <https://tunyogi.hu/2021/01/18/a-multimedias-eszkozok-hasznalatanak-hatasai-kisgyerekkorban-tolnai-beata/>
- TOMORI Tímea: *A kommunikációs kompetencia iskolapedagógiai vizsgálata középiskolában*. Doktori disszertáció. Eger, 2023. DOI: 10.15773/EKKE.2023.014
- VEKERDY Tamás: *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Bt, Bp., 2001.

Internetes oldalak:

A Jászsági Népmesepont Facebook-oldala: <https://www.facebook.com/jaszsaginepmesepont/>

Blum-közösség Facebook-oldala: <https://www.facebook.com/groups/Blumkozosseg>

Blum-program weboldala: <http://blumprogram.hu>

Magyar Népmesék: *A szállást kérő róka*.

<https://www.youtube.com/watch?v=Tk16L8ZWQBQ>

Minicsoda weboldal: <https://minicsoda.hu>

Minicsoda Youtube-csatorna:

<https://www.youtube.com/channel/UCB6iHzPQpD6cU16YLokYmYA/videos?app=desktop>

Oktatási Hivatal honlapja:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/pok/Zala/2022/SNI-BTMN_kisokos.pdf

Abstract

GOOD PRACTICES IN LITERACY EDUCATION

We live in a multimedia world, where members of the growing alpha generation are constantly exposed to a multitude of external stimuli. It's hard to teach children to love reading and print books in the face of the temptation of tablets, smartphones and smart TV. There is a need for new methodological innovations in literacy education that focus on and take into account the specificities of the digital generation.

I've written about some of these good practices in my paper. I have presented the 'Mini Wonder' initiative, the Blum programme, text processing in board games, lapbook form or with Lego, the potential of paper theatre and the librarian expert play.

Pap Ferenc–Szetey Szabolcs–Lehoczky Mária Magdolna–
Fehér Ágota

ERKÖLCSI NEVELÉS A TEHETSÉGGONDOZÁS SZOLGÁLATÁBAN

A tehetséggondozás komplex személyiségfejlesztésként értelmezhető, a képességek kibontakoztatása a nevelés tágabb, mélyebb hatásmechanizmusai által válhat teljessé. Kutatásunk során kiemelten a tehetség első hazai jelentős elméletalkotója, Szitnyai Elek (1854–1923): *A jó ember*¹ című értekezésére építve kiemelten tekintünk az erkölcsi neveléssel való összefüggésekre, napjaink hittanoktatói számára szóló üzeneteire. A műben megjelenik többek között a kitartással járó tökéletesítés szerepe, a csendes átgondoltság, a szerénység és az érzékenység, „műveltség és jóindulat”² összefonódása. A tehetség Szitnyai megközelítésében „fokozott lelki erővel”³ bír, amely református hittanoktatóink tehetséggondozásban betöltött szerepét is minőségi többlettel gazdagítja.

Tanulmányunkban mindezek megmutatkozását követjük kapcsolódó tantárgy-pedagógiai kérdések köznevelési vonatkozásainak tükrében. A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* című pályázata támogatja.

Szitnyai Elek elgondolásai a tehetségről

Szitnyai Elek (1854–1923) korát megelőzően állt ki a tehetségvédelem ügye mellett kiemelten a segítő környezet szerepét megerősítve, amelynek „saját hátskörében minden lehető” meg kell tennie, hogy „az igazi és méltó talentumok tápot, működési kört nyerhessenek”.⁴ A talentumok által megfogalmazott jó gondolatok, megszületett alkotások, találmányok minden ember számára értékesek, a világ, az emberiség előrehaladását, „nemesebbé válását” segítik,⁵ ezért a talentumok támogatását kiemelten lényegesnek tartotta a selmecbányai és nagybányai középiskolai tanár, filozófiai író.

¹ In: SZITNYAI Elek: *Ész és szív. Értekezések a lélektan, etika, neveléstan és életbölcselet köréből*. Franklin Társulat, Bp., 1909. 59–82. (Továbbiakban SZITNYAI, 1909)

² SZITNYAI Elek: *A jó ember*. In: Uő: *Ész és szív. Értekezések a lélektan, etika, neveléstan és életbölcselet köréből*. Franklin Társulat, Bp., 1909. 74.

³ TÓTH László: *A tehetséggondozás és kutatás története*. Didakt, Debrecen, 2013, 113.

http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A%20tehetseggondozas_es_kutatas_tortenete.pdf [2024.04.02.] (Továbbiakban TÓTH, 2013)

⁴ TÓTH, 2013, 113; TÓTH László–SARKA Ferenc: *A hazai tehetségsegítés története, eredményei 1990-ig*. In: SZABÓ Zsuzsanna (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019. 35.

https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf [2024.04.02.]

(Továbbiakban: TÓTH–SARKA, 2019); MARTINKÓ József: *Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből*. Neveléstörténet, 2006/3–4. 61.

https://epa.oszk.hu/04300/04386/00029/pdf/EPA04386_nevelestortenet_2006_07_056-070.pdf [2024.04.02.] (Továbbiakban: MARTINKÓ, 2006)

⁵ SZITNYAI Elek: *A szellemi tehetségek eredete*. Franklin, Bp., 1905. 5. (Továbbiakban SZITNYAI, 1905)

Szitnyai Elek „a nevelési optimizmus képviselője”,⁶ a tehetség forrását a biológiai és társadalmi örökségen túl a tanulás és az önfejlesztés szerepében is látja. Minden nevelő számára lényeges üzenetül szolgálnak mindezek, egyúttal megerősítést jelentenek saját felelősségük irányában napjainkban is. A tehetségek biztatása a bennük megfogalmazódó kérdések megválaszolására, s ehhez az adott érdeklődési területük szerinti elmélyülésre magában hordozza a fejlődés lehetőségét, a felfedezés örömeit, új összefüggések meglátásának forrását.

A tehetség vagy talentum fogalomköre Sitnyai Elek: *A szellemi tehetség eredete* (1905) című könyvében kifejtett nézetei alapján a következőt jelenti: „valaki [az] emberi tevékenység egy bizonyos körében éles felfogása, ítélete, szellemi alkotásai, [...] mintegy fokozott lelki ereje által válik ki társai közül. Ha szellemi működése, főként eredeti alkotásai révén, oly kiváló, hogy szinte csodálatunkat vívja ki, akkor a genie-ről beszélhetünk.”⁷ A tehetségben tehát benne rejlik egy olyan minőségi többlet, amely „fokozott lelki erőt” is jelent számára: egy speciális területen olyan meglátásokra juthat, amelyek egyedi összetettséget, mélységet is hordoznak társai megoldásmódjaihoz képest.

Ezt a minőségi többletet Sitnyai a gondolatrendszer értékeiként is megjelöli, s benne rejlik megfogalmazásában: mindez egyedi alkotások megszületéséhez is hozzásegít, vagyis nem áll meg a gondolatok szintjén, azaz produktumokhoz is elvezet. S amíg mindez a tehetség számára egyfajta képzési többlettel érhető el, addig a talentum, s még inkább a zseni újat is alkot, eredetit teremteni is képes:⁸ „éles ítélete, felfogása azt jelenti, hogy nemcsak a kellő rendjét, viszonyát látja a világ tüneményeinek, látja tehát a törvényszerűséget, hanem azt is meglátja, amit mások nem látnak, s így gondolataiban is igaz és új elemek jelentkeznek. Íme az eredetiség alapja.”⁹

Ahhoz, hogy mindez megvalósulhasson, különböző készségeknek magas szintű működésére is szükség van: a talentum olyan elmeműködés, mely az egyén saját, egy bizonyos gondolati köréhez kapcsolódik, s egyúttal amelynek irányában az egyén diszpozíciókkal rendelkezik: 1. kedvvel és élesen tud megfigyelni; 2. tiszta és világos ítéletű, s így éles felfogású; 3. gyorsan feltalálja a hasonlóságokat, az analógiákat, s ezek révén jól következtet; 4. termékeny a fantáziája; 5. jó a memóriája.¹⁰

Összességében tehát Sitnyai Elek megfogalmazásában a tehetség egyfajta sajátos világlátással rendelkezik: nyitott, érdeklődő és befogadó a külvilág történéseinek irányában, érzékeny annak részletei meglátásában. Alaposságát megsegíti jó emlékezete, a feltárt mozzanatok így tartósabb emléknymokat hagynak, amelyek később is elérhetőek, új tapasztalatokkal összekapcsolódva akár új hangsúlyok, összefüggések találásához is hozzásegíthetnek. A valós élethelyzetekre irányuló figyelmet a képzelet is gazdagítja, ezáltal további új meglátások rajzolódhatnak ki. Az egyes elemeken túl a tehetségek fókusza a több

⁶ TÓTH, 2013. 113.; TÓTH-SARKA, 2019. 34.; MARTINKÓ, 2006. 61.

⁷ Ua.

⁸ KATTEIN-PORNÓI Rita: *Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés története. Doktori (PhD) disszertáció*, Debreceni Egyetem, Debrecen, 2018. 61.

<https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/65ad5693-d19a-424a-80ee-e4302d4a3bfo/content> [2024.04.02.]

⁹ SZITNYAI 1905. 10.

¹⁰ Uo. 13.

részletre, különböző források összevetésére is irányul, így további értékes következtetésekre találhatnak rá, alapjaiban egyedi szemlélettel, eredeti gondolatokkal gazdagíthatják szakterületüket.

Mindezen sajátosságokhoz további minőségi többletet nyújt a „fokozott lelki erő”,¹¹ amely a tehetséget szintén teljesebbé formálja. Ennek a lelki többletnek az irányából rátekintve a tehetség fogalomkörére, a tehetséges személyiség sajátosságaira, Szitnyai Elek munkásságában egy másik értekezés is segítséget nyújt a további mélységek kibontásában.

A tehetségben rejlő műveltség és kitartás mint az ember jóságának megmutatkozása

Szitnyai Elek *A jó ember* című értekezése által olyan gondolatkörökkel támogatja meg *A szellemi tehetségek eredete* című munkája tanulságait, melyek a személyiség legjobb képességeinek kibontakozását is segíthetnek teljesebbé tenni. A következőkben ezen értekezés¹² felépítését követve mutatjuk be az egyes területeket, melyek a nevelők számára ugyancsak iránymutatóul szolgálhatnak, kutatásunk során különösen is református hittanoktatók hivatására vonatkozóan elemezzük.

Az erény mint tudás, érzelem és a jóság sokszorozódása

Az ember életének fontos értéke a céljának megtalálása, s ennek irányában való előrehaladás. Útjaink bejárása mindig kitartást igényel, hosszabb távú elköteleződést, ám miközben életcélunkat lépésről lépésre megvalósíthatjuk, a „küzdéssel járó tökéletesedésben”¹³ bízhatunk, hiszen a megélt tapasztalatok többé is formálnak, egyre inkább minőségi helytállásokhoz segíthetnek. „Ez a tökéletesedés foglalja magában a boldogságot is”¹⁴, azt az örömet, amely végül meg erősítésként szolgál a fejlődésben: ahogyan életünk megpróbáltatásaiban helytállunk, az lélekben mindig erősebbé is tesz, visszajelzésként szolgál önmagunk képességeinek gazdagodásáról, segít megtenni újabb lépéseinket mindezekkel együtt.

Cselekedeteink ugyanakkor nem állhatnak meg egyéni érdekek mentén való lelki építkezésnél: a jó ember számára különösen is fontossá válik, hogy értékeit, személyes útjának tapasztalásaiból gyűjtött lelki gyarapodását társainak javára is fordítsa. A közösség irányában való elköteleződés Szitnyai Elek megfogalmazásában az erény megvalósulását erősíti, amelyre mindannyiunknak törekedni kell.

Az erényesség Szitnyai értelmezése nyomán közvetlenül társul a műveltséggel, a tudással, kitartással, valamint a jó célok megvalósítása irányában szükséges akarattal. A tehetségnek közvetlen velejárói mindezek: az ismeretek, a gondolatok egyúttal lelki rezdülésekkel, érzelmi és társas készségekkel,

¹¹ TÓTH, 2013. 113.; TÓTH–SARKA, 2019. 34.; MARTINKÓ, 2006. 61.

¹² SZITNYAI 1909.

¹³ SZITNYAI, 1909. 60.

¹⁴ Ua.

erőforrásokkal is kapcsolódnak, amelyek a személyiség komplex világának, erényeinek meghatározói is.

Ez az elköteleződés és akarat egyaránt „vezetni és megvédeni tudó”¹⁵ akaratként fontos, hogy kiteljesedjen, vagyis akkor válhat teljesebb értékű segítséggé, ha magában hordozza szintén a mások irányában kifejeződő gondoskodást is. „Az erényes emberben [...] lesz megfelelő ismeret és tudás, lesznek magát és másokat boldogító érzelmei és végre magát kormányozni és másokat vezetni, valamint megvédeni tudó akarata. Tudás, érzelem és erkölcsös akarat lesz tehát az erény három eleme. Aki erényes, az jó is, sőt csakis az jó, aki erényes. [...] ez a gondolkör pedig állandó természeti erőt képvisel, mely önmagát mindig érvényesíteni törekszik. A jó ember tehát folytonosan jóságot terjeszt maga körül”,¹⁶ az erkölcsi jóságnak pedig ott van helye, ahol „az erények kultusza, tisztelete”¹⁷ is élő.

A jóság mint gondolati rendezettség, a nyugalom és a szeretet kifejeződése

„Az embert legelőször állandó eszméiről, nézeteiről, elveiről, szóval megállandósult gondolköréből lehet megismerni,”¹⁸ mely tükröződik az illetőt foglalkoztató téma- és kérdéskörök által, ezek pedig új és új megismerésre, további felfedezésre serkentik. A tehetség aktívan munkálkodik a világ rezdüléseihez kapcsolódó gondolataival, inspirációt merít olyan irányokban is, melyeket más talán észre sem vesz. Feltárhatjuk ezeket, ha teret adunk a szabad gondolatáramlásnak, az egyén kapcsolódásának, érdeklődési területei kifejeződésének. A tehetségek kibontakozását támogató pedagógusok számára mindez hivatásuk alapjaiban meghatározó iránymutató, fontos, hogy a gyermekekben megfogalmazódó egyéni gondolatok, kérdések irányában is engedjék a felfedezéseiket.

Ahogy az ember gondolkodik az őt foglalkoztató kérdésekről, azokat rendszerbe foglalja önmagában, „olyan a lelke is”,¹⁹ így ez a rendezettség személyiségének mélyebb meghatározójává is válik. A jó lélek rendet kíván, külső és belső rendet is, ami egyúttal formálódását is meghatározza, eligazodását segíti, későbbi tapasztalásainak befogadását szintén teljesebbé teszi. Egy őszinte, bizalomteli beszélgetés segíthet ezt a rendet megragadni, a lelki iránymutató pedig egyfajta húzóerőként a kapcsolódó legjobb képességek kibontakoztatását is megtámogatja.

„A természeténél fogva jó ember [...] szemeiben az öröm, a megelégedés, a szeretet sugára ragyog. [...] Valami belső nyugalmat, megelégedést, szerető érdeklődést látunk az ily tekintetekben.”²⁰ A gondolatok és az érzelmi bevonódás, elköteleződés a rendezettségen túl a lelki egyensúly és békeség állapotát is támogatja, mindez pedig további lelki erőforrásokat eredményez, és a kötődés biztonságélményét ugyancsak megtapasztalhatóvá teheti. A világ irányában kifejeződő „szerető érdeklődés” ezzel a lelki élménnyel szintén teljesebbé, sokrétűbbé válik, az egyént új gondolatok megfogalmazásához segítheti.

¹⁵ Ua.

¹⁶ Ua.

¹⁷ Uo. 63.

¹⁸ Uo. 61.

¹⁹ Ua.

²⁰ Uo. 69.

Bizalom és közösség, a kötődés lelki többlete

Érdeklődésünk hívó ereje nyomán tett felfedezéseink a személyes bevonódás erején túl a másokkal, társainkkal való megosztásra is biztatnak, a másoktól kapott gondolatok pedig újabb egyéni bevonódásunkat szólíthatják meg. Ez az oda-vissza kapcsolódás, a társakkal közös felfedezések a gondolatok és az érzések szintjén is megmutatkoznak. A tehetség csakúgy, mint a „jó ember” mély érzésekkel, elköteleződő figyelmességével kíséri társainak rezdüléseit, lelkében a részvét meghatározó, együttérez társaival, meghatja mások öröme és bánata.²¹

A jóság azáltal is sokszorozódik, hogy rokon lelkek könnyebben megtalálják, megértik, megszeretik egymást. Akiket ugyanaz a gondolatkör foglalkoztat, azok minőségi tudást is mélyítenek egymásban azáltal is, ahogyan megosztják bennük formálódó elgondolásokat, kérdéseket. Ha a bizalom erejére építve mélyebb megéléseiket, érzéseiket is megosztják, azzal az egymás iránti kötődésüket is mélyítik, s hosszabb távon is igazibb társai lehetnek egymásnak. „Az igaz barátság annyi erényt, jóságot tételez fel, hogy csak a jók között található fel. A rosszak barátsága csak látszólag az.”²²

Bár a tehetségek társas világa sajátos, baráti kapcsolataik szűkebbek, s inkább befelé, saját világukon belül mélyülnek el, mégis az is megfigyelhető, hogy a jó embereket egymásra találni is segítheti a hasonló gondolkodásmódjuk, elköteleződésük.²³ A sok irányú érdeklődés a társakkal való kapcsolatot érzelmi többlettel is megerősíti, egyúttal egymás irányában áldozatkészséggel mélyíti.²⁴ A pedagógusok számára mindez újabb üzenetül szolgál a gyermekek társas világának, egymás irányában kifejeződő kapcsolatrendszerének gazdagítása vonatkozásában.

A hit további támaszul szolgálhat a társas kapcsolódásokban. A vallásos ember „Isten keze művét látja mindenütt”,²⁵ érzi, hogy mindig van társa, akire rábízhatja magát, az Ő akarata szerint pedig rendben fog tudni boldogulni. Ő ad lelke számára nyugalmat, igazságszeretetet, kötelességtudást, emberszeretetet. „Az igazán vallásos ember jó is”,²⁶ de mindez csak akkor teljesezhet ki, ha a vallásosság nemcsak üres szavakban és külsőségekben, hanem „állandó gondolatkörökben” nyilvánul meg: „csak ha az összes gondolatköreinknek közös kapcsa gyanánt szolgál, csak akkor lesz igazi vallásosság.”²⁷

Különösen fontos, hogy a gyermekeket nevelők, legelőször is édesanyjuk közvetítse mindezt, beszéljen gyermekének Isten „örökös jóságáról”.²⁸ A család szerepe fokozott az értékes üzenetek átadásában, de leginkább emellett, s a szavakon is túl a megfelelő minta közvetlen nyújtásában. A pedagógusok, kiemelten a hittanoktatók a jó alapokra építve további elmélyülések és lelki gyarapodások bölcsőit nyújthatják, fontos, hogy közvetlenül megtapasztalható, értékes és lelki biztonságot hordozó mintával segítsék őket is tovább a gyermekek és családjaik útját.

²¹ Uo. 74.

²² Uo. 79.

²³ Uo. 78.

²⁴ Uo. 79.

²⁵ Uo. 62.

²⁶ Ua.

²⁷ Ua.

²⁸ Ua.

Békesség és nemesedés

Szitnyai Elek vélekedésében a jó ember elmélyült, nyugodt gondolkodású, ítéletű. „Ennek eredménye, hogy a jó gondolathoz szükséges elemeket mind számba veheti [...] ítéletében az igazság elemei mellett a szeretet elemei is lapanganak.”²⁹ Mindez azt is jelenti, hogy ahol csak lehet, a pozitív, az előnyös oldalakat látja és keresi, ezeket emeli ki. „Ha rosszat kell mondania, szépítve teszi, vagy inkább mit sem szól.”³⁰ A pozitív látásmód, az akár kisebb értékekre való rátalálás egyúttal abban is segítségül szolgál, hogy a megerősített tartalom az elkövetkezőkben gyakrabban valósulhasson meg. Így akár egymás számára olyan tükröt tarthatunk, amely értékeinket, jó készségeinket láttatja, s ezzel a legjobb képességek kibontakoztatásához szintén közvetlen segítségként járul hozzá.

Az elmélyülés a másik világában nyugalmas, ráhangolódó lelkiállapotot igényel, a nyugalom megélése pedig azt is magában hordozza, hogy a jó ember mentes az indulatoktól. Mindez összhangban van a gondolatok fegyelmezettiségevel, az értelem, a tudás számára fontos értéket jelentő szerepével, a belső egyensúllyal.³¹ Megállásra serkent, s az érzelmek így a tudás, az alkotás szolgálatában is állnak: „a szebbre, jobbra, igazabbra törekvő nemes lélek elégtelensége tudományos, művészi, emberbaráti alkotássá válik, javítani, nemesíteni akar, eszmékké alakul, fölöslege pedig csendes, legfeljebb önmagát emésztő gondolatokká [...] változik.”³² A jó lélek nemesítő törekvése így összhangban van a békességre, s általa a biztonság élményére találással is.

A jó lélek munkája olyan, mint a természet működése: zajtalanul, csendben dolgozik, az elmélyülés lehetősége kíséri. „Olyan, mint a nagy természet, mely önként mit sem árul el, várja, hogy fölfedezzék titkait.”³³ Sitnyai Elek megerősíti: a jó lélek számára a visszavonulás, a szerénység a legfőbb érték a zaj s a vele járó üresség helyett. A szerénység pedig egyúttal a valódi műveltség és a jóindulat találkozási pontja, amelyek megerősítik, így lélekben gazdagítják a tehetségek világát is.

Szép, jó és igaz egysége – természet és művészet
a tehetségek kibontakozásának útján

A jó ember arról is megismerhető, hogy finom érzéke van a szép, a jó és az igaz iránt. A szépség benne rejlik a világban, annak harmóniájában, elmélyülésre, felfedezésre hív. A jó ember – csakúgy, mint a tehetség – fogékony ennek rezdülései iránt, amely egyben önmagát is megerősíti gondolatainak harmóniájára találásban. Ez az út vezethet a gondolatok, a tudás minőségi rendjének megerősítéséhez, abban értékek és igazságok megtalálásához. A jó ember „keresi és szereti a szépet az emberben, a természetben, a művészetben. A jó ember mindenekfelett a legnagyobb szépet, a lelki szépet szereti. Minél kevesebb önzést, s több tisztaságot lát embertársában, annál jobban szereti, minthogy pedig a

²⁹ Uo. 70.

³⁰ Ua.

³¹ Uo. 71.

³² Uo. 72.

³³ Uo. 73.

gyermekben van a legtöbb ártatlanság, kedvesség, naivság, tisztaság, a jó ember mind gyermekszerető.”³⁴

A jó ember a természet szépségei irányában is fogékony. „Ösztönszerűleg érzi, hogy a természet alkotásaiban [...] eszmék rejlenek.”³⁵ Követni a természet rendjét egyúttal további elmélyülés forrásává is válik, amelynek segítségével gondolati mélységek új bölcsői is felfedezhetők.

A természettel való összehangolódáshoz hasonlóan az elmélyülés további forrása rejlik a művészet erejében, amely iránt Szitnyai Elek a jó ember érzékét is kiemeli. „Minthogy minden művészet valami szép eszmét, érzelmet testesít meg, s a szép eszmék és érzelmek a jó ember lelkének uralkodó képzet-tömegét képezik, igen természetes, ha a szép lélek önkénytelenül vonzódik mindaz iránt, ami rokon az ő lelkének tartalmával.”³⁶ „A külső szép felkelti az ember lelkének belső szépségét. Természetes, hogy annak a belső szépségnek a lélekben már előzőleg kell meglennie, hogy a külvilágban létező rokonain gyönyörködni tudjon. Igaz, hogy ezt a belső szépséget is szemlélés, tapasztalás, érzés, tanulás által lassanként kell magunkban kifejlesztenünk. Erre pedig a művészet tárgyai nagyon alkalmasak.”³⁷ Gyermekes felnevelését kísérő pedagógusok, hittanoktatók számára olyan segítő eszköztár meríthető a művészetek világából, amely közvetlenebb csatornát is jelent a belső gondolatok irányában: amelyek nem fogalmazhatók meg könnyen, azok is kifejezésre kerülhetnek, ezáltal formálásuk is megvalósulhat.

Összegzés

Szitnyai Elek: *A jó ember* című értekezésének üzenetei a református hittanoktatók számára

Áttekintve Szitnyai Elek írását, alapvetően az ember jóságához kapcsolódó nézeteiben számos ponton a tudás, a műveltség, a gondolatok sokrétűségének értékeire találhattunk rá, melyek minőségi teljesítményekhez, alkotásokhoz vezetnek, egyúttal a személyiség érzelmi és társas világának meghatározó jellegzetességeit, „fokozott lelki erejét” tükrözik. A műveltség közvetlen velejárójaként erősíti meg a csendes elmélyülés, a kitartás szerepét, melyek további belső erőforrásokkal, a jóindulattal, a nemesebbé válás által pedig erkölcsi gazdagodással is együtt járnak.

Elgondolásai a következő csomópontokban összegezhetők a jóság és a tehetségesség szempontjából egyaránt meghatározó üzenetekként:

- gondolatok összhangja, egyént foglalkoztató kérdéskörök állandósága, rend a gondolatokban
- rend a személyiségben, „szerető érdeklődés”, ha a gondolatok közös forrása a hit
- Isten őrködő jóságának megtapasztalása mint lelki támasz;
- célok tudatosítása és azok irányában való előrehaladás értékessége;

³⁴ Uo. 76.

³⁵ Uo. 77.

³⁶ Uo. 77.

³⁷ Uo. 77–78.

- kitartás–elköteleződés–tökéletesedés értékei, csend és bevonódás szerepe a világ értékeinek felfedezésében;
- a közösség lélekben való gazdagításának szerepe, egyéni lelki gyarapodás társak javára fordítása mint az erény forrása;
- a jók találkozása és egymás támaszává válás,
- a jó sokszorozódása;
- műveltség–tudás, érzelem, valamint vezetni és megvédeni tudó erkölcsös akarat mint az erény további meghatározói;
- érzelmi bevonódás és elköteleződés, szerénység–műveltség–jóindulat összefonódása, lelki egyensúly szerepe az értékek felfedezésének hátterében;
- az értékek, a kicsi jó meglátása,
- pozitív megerősítés és sokszorozódás;
- természet rezdüléseinek felfedezése és művészetek segítő szerepe a harmónia, a szép–jó–igaz egységének feltárásában.

Szitnyai Elek értekezésének nyomán láthatjuk tehát, hogy a jó ember számos olyan vonással rendelkezik, amelyek egyúttal a legjobb képességek, a tehetség kibontakozásának közvetlen segítőjévé is válnak. Komplexitást hordoznak: mind a gondolatok, mind az érzelmek világa, mind a kapcsolatok területén kifejeződik értékességük, így a személyiség teljességét megérintik – amelyben közvetlenül benne foglaltatik a hit szerepe is, hiszen a vallásosság további mély lelki támaszt jelent a tehetség megmutatkozásának útján, minőségi többlettel gazdagítja azt.

Erkölcsei nevelés és a tehetséggondozás szolgálatában a református hittanoktatók hivatásának tükrében

Az ember jóságának 20. század kezdetén megfogalmazott iránymutatói napjaink felnövekvő gyermekei számára is fontos üzenetül szolgálnak, „jó” gyermekké, majd „jó” felnőtté válásuk formálásában pedig nevelőik nyújtanak számukra nélkülözhetetlen kapaszkodót. A jóság, a helyes viselkedés és az igazságosság kérdésköreiben az etika nyújt eligazítást,³⁸ alapelveinek megerősítésében az erkölcsi nevelés szerepe kiemelt. Az erkölcs „a társadalom fenntartó ereje”,³⁹ a társas érintkezés, együttélés szabályainak, jogi-erkölcsi törvényeinek elsajátítása és betartása a felnövekvő ember számára kiemelt feladat. A közösségért felelősséget érző tagoktól elvárt a törvények, erkölcsi iránymutatások tiszteletben tartása, belső elköteleződéssel való követése. Az erkölcsi nevelés alapvető feladata, hogy a közösség elfogadott magatartási szabályait megtanítsuk, átadjuk a gyermekeknek.

A református hittanoktatók a Biblia szavaira építkezve, tanítóként és egyszerre „jó” tanítványként törekszenek teljesebbé tenni gyermekek – és általuk családok – életét. „A protestáns teológia a Sola Scriptura elvnek megfelelően vallja, hogy nemcsak hitünk, hanem életfolytatásunk egyedüli

³⁸ SZŰCS Ferenc: *Teológiai etika*, Református Zsinati Iroda, Bp., 1993. 2. (Továbbiakban SZŰCS, 1993)

³⁹ KISS Tihamér: *A gyermek erkölcsi fejlődése*, Református Pedagógiai és Katechetikai Füzetek, Református Pedagógiai Intézet, Bp., 2007. 7. (Továbbiakban KISS, 2007)

zsinórmértéke is a Szentírás.”⁴⁰ A hívó embert az ebből fakadó erkölcsi értékekhez igazodó életvitel, magatartás Isten áldásával, kegyelemben részesülés átélésével boldoggá teszi, biztonságérzést jelent számára.⁴¹ A Biblia igeszakaszai által közvetített erkölcsi iránymutatásokat a hívők Isten iránti tiszteletből, szeretetből, belső késztetésükből zsinórmértékként fogadják el. A református hittanoktatók mindezeket bátorító nevelői attitűddel, keresztyén nevelői személyiségfejlesztés és önreflexió által töreksenek mintaként közvetíteni, saját személyiségük pedig teljesebbé teszi az üzenetet: „[...] hogy amíg másoknak prédikálok, magam ne legyek alkalmatlanná a küzdelemre.” (1Kor 9,27)⁴²

A keresztyén hit- és erkölcsstanoktatás „sem pusztá ismeretátadás a keresztyén hitről, hanem a hit története maga”.⁴³ A keresztyén hit megismerési folyamatokat indít el, ami azt is jelenti, hogy meg is előzi a tanulást. „A tanulás bizalmat feltételez, és a bizalom első renden szociális bizalom, de titkon a teljességre, a feltétel nélküliségre irányul, így világnézeti-vallási jelleget nyer.”⁴⁴

A református etikaoktatás célja az is, hogy „a gyermekekben és fiatalokban olyan etikai-morális kompetenciát alakítson ki, amely tartalmát tekintve Isten, az emberek és önmaguk előtti felelősségteljes cselekvésre való képességet és készséget jelent”.⁴⁵ Az ember természetében ösztönszerűen magában hordozza a moralitás csírait, morális lény: többek között kötődésre, szeretett személyekkel való kapcsolat fenntartására kész, társaival való együttműködésre teremtett.⁴⁶ Jóságának csírait mindezek is magukban hordozzák.

Az ember mindvégig „a jó” cselekedet iránymutatóját keresi. A keresztyén nevelés alapján Isten a jó, s mindenki, aki az ő tanításait követi, útmutatásait megtartja, szintén jó.⁴⁷ Az egyetemes világ, mely Isten teremtménye, jó, mert az ő természeti törvényeinek engedelmeskedik. Az emberiség, mely e törvények szerint tevékenykedik, emberi közösségek, amelyekben Isten erkölcsi törvényei érvényesülnek, ugyancsak jó. A hívó ember gyermeki szeretettel és tisztelettel engedelmeskedik a Biblia szavai által közvetített tanításoknak: a szeretetből fakadó, egymás és a közösség irányában elkötelezett humánus magatartást követi. „Minden tett jó, ami a szeretetből fakad és építő, fejlesztő, tökéletesebbé tevő Isten dicsőségére szolgál.”⁴⁸

Református hit- és erkölcs tankönyvek „a jó” emberről

Kutatásunk során Szitnyai Elek iránymutatásai alapján arra kerestük a választ, hogy kisiskolás gyermekek számára mindezen üzenetek átadását hogyan segíthetjük református hittanoktatók hivatásához kapcsolódóan. Általános iskola

⁴⁰ SZŰCS, 1993. 12.

⁴¹ KISS, 2007. 11.

⁴² LEHOCZKY Mária Magdolna: „Veled indulok útra...” – mentorálás a hittanoktató-képzésben. In: KOVÁCS Tibor (szerk.): *Tehetségek hite*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Bp., 2019. 62.

⁴³ NÉMETH Dávid: *Vallásdidaktika. A hit- és erkölcsstan tanítása az 5–12. osztályban*, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, Bp., 2017. 31. (Továbbiakban NÉMETH, 2017)

⁴⁴ Uo. 30.

⁴⁵ Uo. 360.

⁴⁶ Jan Verplaetse elmélete nyomán NÉMETH, 2017. 307–310.

⁴⁷ KISS, 2007. 13.

⁴⁸ Uo. 14.

alsó tagozata (1–4. osztály) számára készült hit- és erkölcsan tankönyveket tekintettünk át, s a következőkben néhány jellegzetes példán keresztül mutatunk mintát a téma feldolgozásához.

1. osztályos hit- és erkölcsan tankönyv⁴⁹ példája: *Ki miben értékes?*

Ha „a jó” emberre úgy tekintünk, mint aki bizonyosan hordoz magában értéket, s a tehetségesség a szó gyökerét tekintve közvetlenül kapcsolódik a talentum mint érték kifejező eszköz⁵⁰ gondolkörével, úgy már 1. osztályos gyermekek számára fontos átadnunk: Isten mindenkit különlegesnek teremtett, mindenki ott rejlik az ő saját személyének, egyéni képességeinek értéke. E téma közös átgondolása során megerősíthetjük a gyermek egyéni pozitív vonásait, készségterületeit, egyúttal bízhatunk abban, hogy ha a jó értékeket visszajelezzük, úgy meg is erősítjük azokat, s ezáltal azok sokszorozódni is fognak, az elkövetkezőkben is kifejeződnek a gyermek reakcióiban.

Szitnyai Elek a jóságot az értékek gyarapításaként is értelmezte, amelynek tehát már 1. osztályos gyermekek számára fontos üzenete nyílik. A megvizsgált hit- és erkölcsan tankönyv arra irányítja a gyermekek figyelmét, hogy keressék meg, vegyék észre önmaguk értékeit („Te miben tartod magad értékesnek?”), hiszen mindezeket megbecsülendő ajándékként kapták.⁵¹



⁴⁹ BÖLCSFÖLDINÉ TÜRK Emese–SZÁSZI Andrea–SZÉNÁSI Lilla–ZIMÁNYI Noémi: *Isten tenyerén. Református hit- és erkölcsan tankönyv egyházi iskolák 1. osztályos tanulói számára*. Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Bp., 2020. (Továbbiakban BÖLCSFÖLDINÉ TÜRK–SZÁSZI–SZÉNÁSI–ZIMÁNYI, 2020)

⁵⁰ BALOGH László–RÉVÉSZ György: *Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai*. In: SZABÓ Zsuzsanna (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019. 44–79.

⁵¹ A kép forrása: BÖLCSFÖLDINÉ TÜRK–SZÁSZI–SZÉNÁSI–ZIMÁNYI, 2020. 111.

Az értékeink tudatosítása, s ezáltal megélése az 1. osztályos gyermekek figyelmét arra is irányítja, hogy társaikban is lássák meg mindezeket, így a hit- és erkölcsstan tantárgy keretében sokszorozhassák azokat. Az egyén értékei ezáltal társainak, közösségének javát is szolgálják, és a társakat is abban erősítik meg, hogy törekedjenek a bennük lévő jó készségek minél magasabb szintre emelésére. Önmagunk és társaink értékeinek megerősítését a tanóra keretében az a példázat erősíti meg, melyben a jó pásztor megkeresi és megtalálja az elveszett bárányt: az egyetlenért is elmegy, mert számára éppoly értékes, mint a többi. (Lk 15,1-7)

Az isteni gondviselés megéléséhez kapcsolódóan az 1. osztályos hit- és erkölcsstan tankönyv már címében is hordozza üzenetét: „Isten tenyerén”. E gondolat áll középpontjában „Isten gondot visel rólam” című tankönyvi fejezetnek⁵², amely a következő bibliai igeszakaszt ajánlja feldolgozásra: Mt 6,25–34, illetve „Napról napra gondot visel rólunk szabadító Istenünk.” (Zsolt 68,20)

A témán belül átgondolást kap: emberi kapcsolatokban „ki kiről gondoskodik”: társas együttlét keretében⁵³ és különböző foglalkozási szerepekhez illesztve⁵⁴, valamint Isten és ember kapcsolatában hogyan gondoskodik rólunk Istenünk⁵⁵. Ez utóbbi gondolatkörön belül a teremtéstörténet feldolgozása az 1. osztályos gyermekekkel megerősítést nyújt számukra a teremtett világ értékeiről, amely iránt ők is felelősséggel tartoznak, amelyről nekik is gondoskodniuk szükséges: „Fogta tehát az Úristen az embert, és elhelyezte az Éden kertjében, hogy művelje és őrizze azt.” (1Móz 2,15) Szitnyai Elek a jó ember vonásai között is kiemelte: „A jó ember ösztönszerűleg érzi, hogy a természet alkotásaiban [...] eszmék rejlenek.”⁵⁶ A teremtett világ irányában kifejeződő kötődéseink tehát további mély tanulságokra való rátalálásban is segítséget jelentenek, ha elmélyülten, figyelemmel kísérvük életünk történéseit.

A gondoskodás, gondviselés témájának feldolgozása fontos támaszul szolgál a gyermekek számára abban a tekintetben is, hogy a teremtett világban megélhessék, ők maguk is kiválasztottak. Biztonságban érezhetik magukat, aggodalmaikat elhagyhatják, megélhetik hálájukat és reménységüket, hiszen „szövetséges kapcsolatban”⁵⁷ nevelkednek. A kapott támogatás lélekben megerősít, ha pedig társaink javára is fordítjuk, az a jóság gyarapításán keresztül erényeink gazdagításául is szolgál.

2. osztályos hit- és erkölcsstan tankönyv⁵⁸ példája: *Harc helyett béke*

A gyermekek kisiskolás korukig is számos helyzetben megélhették konfliktusok előfordulását mind az őket körülvevő személyekkel, társaikkal való kapcsolódásaikban, mind saját magukban. A református hittanoktatók szerepe is

⁵² BÖLCSFÖLDINÉ TÜRK-SZÁSZI-SZÉNÁSI-ZIMÁNYI, 2020. 16–21.

⁵³ Uo. 16.

⁵⁴ Uo. 19.

⁵⁵ Uo. 20.

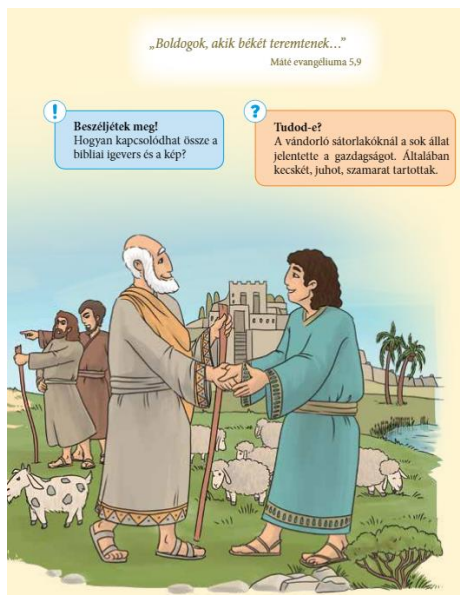
⁵⁶ SZITNYAI, 1909. 77.

⁵⁷ BÖLCSFÖLDINÉ TÜRK Emese-SZÁSZI Andrea-SZÉNÁSI Lilla-ZIMÁNYI Noémi: *Hittan 1. Isten tenyerén – Tanári segédlet*. é.n. 41.

⁵⁸ KUSTÁR Gábor-SZÁSZI Andrea: *Istennel az úton. Református hit- és erkölcsstan tankönyv egyházi iskolák 2. osztályos tanulói számára*. Református Pedagógiai Intézet–Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Bp., 2020. (Továbbiakban KUSTÁR-SZÁSZI, 2020)

jelentős abban, hogy mindezekkel a jóságot is kifejezve lehessen megküzdeni, s értékévé formálva tanulni lehessen belőlük, fejlődni általuk. Hiszen a konfliktusok az életünk részei, érdemes tehát tudatosan tekinteni a megoldás sokrétűségére, ezáltal is az elkövetkező konfliktusok válhatnak szelídebbé, az egyén pedig rátekinthet saját irányában megfogalmazódó tanulságaira, üzeneteire, leginkább pedig saját készségeinek gyarapodására a segítségükkel.

A Biblia számos példát mutat az erőszak nélküli, inkább egymást segítő megoldási módok átadására, a békés út megtalálására, a református hittanoktatók saját viszonyulásukon keresztül mutatnak mintát, hozzásegítve „a befogadó és segítő légkör”⁵⁹ megalapozásához. Amiként Ábrahám és Lót a pásztoraik közti heves vitát⁶⁰ elrendezte, különösen ahogyan Ábrahám példát ad az Istenben való bizalmára és békességére azt fejezi ki: van lehetőség a nézőpontok közelítésére, s a minden fél számára értéket jelentő megoldás megtalálására.



E bibliai történet⁶¹ fontos megerősítésül szolgál a felek saját maguk és társuk irányában is elmélyült, tudatos tekintésére, ezáltal Szitnyai Elek jóságra vonatkozó nézetéből a gondolatokban is megvizsgálható értékes elköteleződés szerepére.

A gyermekek számára átadandó üzenetek körében a hit- és erkölcsan tankönyv külön teret szán a béke gondolatkörére, hiszen konfliktusok megoldásához kapcsolódóan a békesség⁶² szerepének és megtalálásának eszköztárával törekszik kiemelni a jóság kifejezésének értékét, megerősítve: „Boldogok, akik békét teremtenek.” (Mt 5,9)

⁵⁹ KUSTÁR Gábor–SZÁSZI Andrea: *Hittan 2. Istennel az úton – Tanári segédlet*. é.n. 64.

⁶⁰ KUSTÁR–SZÁSZI, 2020. 35.

⁶¹ A kép forrása: KUSTÁR–SZÁSZI, 2020. 35.

⁶² KUSTÁR–SZÁSZI, 2020. 32–37.

A bibliai igeszakaszok számos közvetlen példák állítanak a gyermekek elé a békesség eléréséhez, többek között a birtoklás és a hatalom ereje helyett a lemondás, a jobb rész átadása-felajánlása, a bocsánatkérés szerepe és annak elfogadása, a hálaadás és az imádság által. A témakör megerősítést nyújt a cselekvő szeretet⁶³ értékének, általa is a jóság kifejezése irányában is. Mindezek megsegítik az egymással és Istennel való kapcsolatba lépés minőségi fejlesztésének, s alapjaiban is a mélyebb lelki közösség megtapasztalásának szerepét és értékét a gyermekek számára.

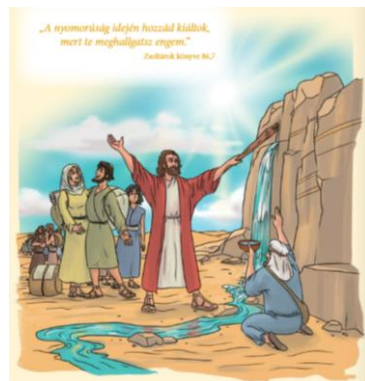
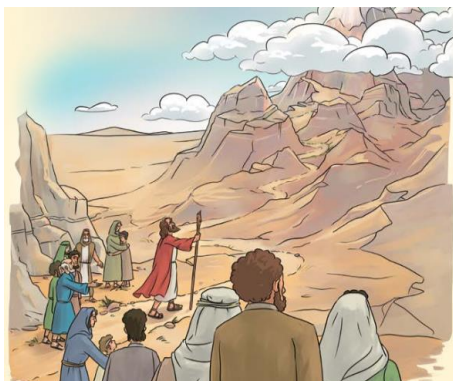
3. osztályos hit- és erkölcsstan tankönyv⁶⁴ példája: *Úton az ígéret földje felé*

Szitnyai Elek „a jó” ember vonásai között kiemelt figyelmet fordított a kitartás, az elköteleződés, az elmélyülés értékeinek irányában.⁶⁵ A Biblia számos közvetlen példát mutat a kisiskolások számára mindezek tudatosításához, általuk is a helytállást, minőségi feladatmegoldásra törekvést állítva követendőként az ő legjobb képességeik kibontakoztatása hátterében is.

A gyermekek is megélhetik: ahogyan az ígéret földje felé vezető utat megpróbáltatások kísérték, úgy egyéni életútjaink szintén próbatételeket, megterhelő küldetéseket hordoznak, ám ezek során is bízhatunk abban, hogy erőnk fogatkozását érezve támaszkodhatunk hitünkre: „A nyomorúság idején hozzád kiáltok, mert te meghallgatsz engem.” (Zsolt 86,7)

A pusztai vándorlás történetének elbeszélése rámutat még egy lényeges üzenetre: a hiányok nagyobbak mutatkozhatnak az ember szemében, mint Isten kegyelme, mégis, szükséghelyzetekben közbeavatkozására biztonsággal támaszkodhatunk, áldást jelent számunkra.⁶⁶

A 3. osztályosok hit- és erkölcsstan könyve⁶⁷ több vonatkozását kiemeli a kitartást igénylő útnak.



⁶³ Uo. 120–127.

⁶⁴ SZABÓNÉ LÁSZLÓ Lilla: *A szabadító Isten szeretetében. Református hit- és erkölcsstan tankönyv 3. osztályos tanulók számára.* Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Bp., 2023. (Továbbiakban SZABÓNÉ LÁSZLÓ, 2023a)

⁶⁵ SZITNYAI, 1905. 1909.

⁶⁶ SZABÓNÉ LÁSZLÓ Lilla–SZABÓNÉ ZIMÁNYI Noémi–KUSTÁRNÉ ALMÁSI Zsuzsanna: *Hit-tan 3. A szabadító Isten szeretetében – Tanári segédlet.* é.n., 130.

⁶⁷ A képek forrása: SZABÓNÉ LÁSZLÓ, 2023a. 29. és 31.

A kisiskolások számára a bibliai próbatétel fontos mintát nyújt saját küzdelmeikben, saját belső zúgolódásaik lecsillapításában, mindemellett a megpróbáltatásokból, vívódásokból való rend megtalálását is megsegíti többek között a Tízparancsolat iránymutató értékein keresztül. A református hittanoktatóknak fontos szerepe van abban, hogy a gondolatkör gyermekekkel közös feldolgozása során ők is megélhessék a szabályok megtartó erejét, s általuk a biztonság élményét tapasztalhassák meg.

Szitznyai Elek Isten jóságának védelmező szerepét⁶⁸ ugyancsak megerősíti, egyúttal az ember számára követendőként állítja társaival való kapcsolódása során is. A kitartás szerepét ezúton is az elkötelezett segítség, a társak javára fordítás üzenetével együtt emeli ki, mindezzel összhangban pedig a 3. osztályosok hit- és erkölcsstan könyve a Biblia szavával üzeni számukra: „Amit tehát szeretnétek, hogy az emberek veletek cselekedjenek, ti is ugyanazt cselekedjétek velük.” (Mt 7,12) Hisz mindenkiben benne rejlik a jó, az érték, e gondolatkör fontosságát pedig a 3. osztályos gyermekek számára is megerősíti a hit- és erkölcsstan tankönyv „Értékesek vagyunk”⁶⁹ című fejezete által. Ebben az életkorban a gyermekek élményeiben hangsúlyossá válhat a teljesítményszorongás, a kudarcból való félelem⁷⁰, így a meglévő jó képességek tudatosítása jó szolgálatot tesz a teljesítőképeség, s a magasabb szintű minőségi eredményesség támogatásában egyaránt.

4. osztályos hit- és erkölcsstan tankönyv⁷¹ példája: *A jó és az igaz*

Szitznyai Elek a jóság kibontakoztatására mint életcélra és gondolati vezérlő erőre is tekintett, amely úton Isten „örökös jósága”⁷² kíséri. A 4. osztályos diákok már keresik útjuk kísérőiként példaképeiket, így e gondolatkör fontos témaként kerül a hit- és erkölcsstan tankönyvbe is. Maga Jézus közvetlen példaként áll előttünk: „Mert példát adtam nektek, hogy amint én tettem veletek, ti is úgy tegyetek.” (Jn 13,15) A református hittanoktatók segítségével átgondolva példájának sokrétű üzeneteit, a gyermekek is rátalálhatnak saját életük irányában kifejeződő tanulságaira. A Biblia további példaképeket is megjelöl: példakép lehet egy személy, egy hithős (Zsid 11,8), s követendő mintaként állít egy tulajdonságot (Péld 6,6), egy viselkedési módot (Mk 10,15) vagy egy cselekedetet (Jak 4,17–18).⁷³

A téma gyermekekkel közös feldolgozása során a saját példaképeik, a „kit és mit követelek” kérdésén⁷⁴ túl a legfőbb példa, Isten jóságra vonatkozó buzdításának, további közvetlen üzenetek tudatosítását segíti: „Te azért járj a jók

⁶⁸ SZITNYAI, 1909.

⁶⁹ SZABÓNÉ LÁSZLÓ, 2023a. 44–45.

⁷⁰ SZABÓNÉ LÁSZLÓ Lilla–SZABÓNÉ ZIMÁNYI Noémi–KUSTÁRNÉ ALMÁSI Zsuzsanna: *Hittan 3. A szabadító Isten szeretetében – Tanári segédlet.* é.n., 247.

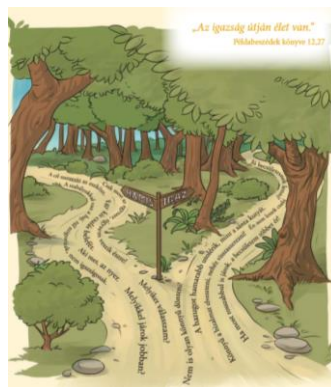
⁷¹ SZABÓNÉ LÁSZLÓ Lilla: *Isten a mi Királyunk. Református hit- és erkölcsstan tankönyv 4. osztályos tanulók számára.* Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Bp., 2023. (Továbbiakban SZABÓNÉ LÁSZLÓ, 2023b)

⁷² SZITNYAI, 1909. 62.

⁷³ SZABÓNÉ LÁSZLÓ Lilla–SZABÓNÉ ZIMÁNYI Noémi–KUSTÁRNÉ ALMÁSI Zsuzsanna: *Hittan 4. Isten a mi Királyunk – Tanári segédlet.* é.n., 46.

⁷⁴ SZABÓNÉ LÁSZLÓ, 2023b. 8.

útján, és ügyelj az igazak ösvényeire!” (Péld 2,20) Szitnyai Elek a jó és az igaz egységét ugyancsak alátámasztotta „a jó” emberről való értekezésében,⁷⁵ s ahogyan többek között a természet rendje és a művészetek megsegítik ennek megismerését, a széppel, a harmóniával való egységet, úgy más gondolatkörökben is hozzájárulnak értékek létrehozásához.⁷⁶



A gyermekekkel a saját életútjaikat átgondolva, számukra a jó és az igaz egységének kérdéskörében is további válaszokat találhatunk, pl. Miért nem könnyű jónak lenni? Ki/mi segíthet abban, hogy te a jó utat járd?

A gyermekek megtapasztalhatják a jósághoz kapcsolódóan a szavak szerepét, értékét is: ha saját „nem jó” élményük belső feszültségükkel társul, úgy ennek feloldásához könnyebbé válhat a megfogalmazás, a megosztás, az érzelmi terhekről való beszéd. 4. osztályos diákok számára ugyancsak közvetlen tanulságot hordoz e gondolatkör, így a református hittanoktatók is értékes témaként dolgozhatnak üzeneteivel: hogyan is válhat áldássá a szó? milyen szavaink vannak érzéseink kifejezésére. A Biblia fontos iránymutatót nyújt: „Mert amivel csordultig van a szív, azt szólja a száj.” (Mt 12,34) Jézus szavai és cselekedetei a benne lévő szeretetről, alázatról, engedelmességről tettek tanúságot⁷⁷, mindezzel a gyermekek számára is utat mutatva feszültségeik, indulataik átférfálására, Krisztus követésére, aki azt jelentette ki magáról: „Én vagyok az út, az igazság és az élet.” (Jn 14,6)

Összegezés

A református hit- és erkölcsstan tantárgy keretében a gyermekek számos értékes témaszál mentén mélyülhetnek el a Biblia üzenetei mentén. A közös feldolgozás segítségével tudatosabbá válva ismerhetnek rá az igeszakaszok személyes vonatkozásaira, s formálódhatnak reakcióikban, élményeik megélésében. Kitartással, szerénységgel és a kicsi jó értékek megbecsülésével hozzájárulhatnak a jó gyarapodásához, amelyben Szitnyai Elek iránymutató gondolatai is segítségül

⁷⁵ SZITNYAI, 1909,

⁷⁶ A képek forrása: SZABÓNÉ LÁSZLÓ, 2023b. 9. és 37.

⁷⁷ SZABÓNÉ LÁSZLÓ Lilla–SZABÓNÉ ZIMÁNYI Noémi–KUSTÁRNÉ ALMÁSI Zsuzsanna: *Hittan 4. Isten a mi Királyunk – Tanári segédlet.* é.n. 315.

szolgálnak mindannyiunk számára. Ha elköteleződünk a bibliai értékek mentén, engedelmisséggel követjük azokat, úgy bízhatunk Isten gondoskodó kegyelmében, „az engedelmisséget minden nehézség ellenére Isten gondviselése övezi”.⁷⁸ Hálásak lehetünk az Általa megvalósult értékekért, s ha elkövetkező életszakaszainkban is betartani törekszünk azokat, úgy a jóságot magunk is tovább sokszorozhatjuk, egyúttal a felnövekvő gyermekek életében is kapaszkodóul szolgálhatnak mind önmaguk, mind közösségeik számára. Ne feledjük: „Minden tett jó, ami a szeretetből fakad és építő, fejlesztő, tökéletesebbé tevő Isten dicsőségére szolgál.”⁷⁹

Irodalom

- BALOGH László–RÉVÉSZ György: *Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai*. In: SZABÓ Zsuzsanna (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019. 44–79. https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf
- KATTEIN-PORNÓI Rita: *Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés története. Doktori (PhD) disszertáció*, Debreceni Egyetem, Debrecen, 2018. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/65ad5693-d19a-424a-80ee-e4302d4a3bfo/content>
- KISS Tihamér: *A gyermek erkölcsi fejlődése*, Református Pedagógiai és Katechetikai Füzetek, Református Pedagógiai Intézet, Bp., 2007.
- LEHOCZKY Mária Magdolna: „Veled indulok útra...” – *mentorálás a hittan-oktató-képzésben*, In: KOVÁCS Tibor (szerk.): *Tehetségek hite*, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Bp., 2019.
- MARTINKÓ József: *Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből*, Neveléstörténet, 2006/3–4. 56–70. https://epa.oszk.hu/04300/04386/00029/pdf/EPA04386_nevelestortenet_2006_07_056-070.pdf
- NÉMETH Dávid: *Vallásdidaktika. A hit- és erkölcs tanítása az 5–12. osztályban*, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, Bp., 2017.
- SZITNYAI Elek: *A szellemi tehetségek eredete*, Franklin, Bp., 1905.
- SZITNYAI Elek: *A jó ember*. In: Uő: *Ész és szív. Értekezések a lélektan, etika, neveléstan és életbölcselet köréből*, Franklin Társulat, Bp., 1909. 59–82.
- SZÚCS Ferenc: *Teológiai etika*. Református Zsinati Iroda, Bp., 1993.
- TÓTH László–SARKA Ferenc: *A hazai tehetségsegítés története, eredményei 1990-ig*. In: SZABÓ Zsuzsanna (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019. 23–43. https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf
- TÓTH László: *A tehetséggondozás és kutatás története*, Didakt, Debrecen, 2013. [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A%20tehetseggondozas es kutatasi tortenete.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A%20tehetseggondozas%20es%20kutatasi%20tortenete.pdf)

⁷⁸ Uo. 300.

⁷⁹ KISS, 2007, 14.

Elsődleges források – a kutatáshoz felhasznált tankönyvek és tanári segédletek

1. osztály:

BÖLCSFÖLDINÉ TÜRK Emese–SZÁSZI Andrea–SZÉNÁSI Lilla–ZIMÁNYI Noémi: *Isten tenyerén. Református hit- és erkölcs tan tankönyv egyházi iskolák 1. osztályos tanulói számára*, Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Bp., 2020.

<https://refpedi.hu/katechetikai-szolgaltatasok/katechetikai-kiadvanyok/hittankonyvek-altalanos-iskola-1-osztaly/hittankonyv-egyhazi-iskolak-reszere/>

BÖLCSFÖLDINÉ TÜRK Emese–SZÁSZI Andrea–SZÉNÁSI Lilla–ZIMÁNYI Noémi: *Hittan 1. Isten tenyerén – Tanári segédlet.* é.n.

https://refpedi.hu/media/statikus/hatteranyagok/Hittan1_2019/Hittan1%20TS.%202019.%20CsF.07.12SzA07.12.pdf

2. osztály:

KUSTÁR Gábor–SZÁSZI Andrea: *Istennel az úton. Református hit- és erkölcs tan tankönyv egyházi iskolák 2. osztályos tanulói számára*, Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Bp., 2020. <https://refpedi.hu/katechetikai-szolgaltatasok/katechetikai-kiadvanyok/hittankonyvek-altalanos-iskola-2-evfolyam/hittankonyv-2-evfolyam-egyhazi-iskolak-reszere/>

KUSTÁR Gábor–SZÁSZI Andrea: *Hittan 2. Istennel az úton – Tanári segédlet.* é.n.

https://refpedi.hu/documents/540/Hittan2.TS_2019_ZN.CsF.06.28SzA7.16.pdf

3. osztály:

SZABÓNÉ LÁSZLÓ Lilla: *A szabadító Isten szeretetében. Református hit- és erkölcs tan tankönyv 3. osztályos tanulók számára*, Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Bp., 2023a.

<https://refpedi.hu/katechetikai-szolgaltatasok/katechetikai-kiadvanyok/hittankonyvek-altalanos-iskola-3-evfolyam/hittankonyv-3-evfolyam/>

SZABÓNÉ LÁSZLÓ Lilla–SZABÓNÉ ZIMÁNYI Noémi–KUSTÁRNÉ ALMÁSI Zsuzsanna: *Hittan 3. A szabadító Isten szeretetében – Tanári segédlet.* é.n.

<https://refpedi.hu/media/statikus/hatteranyagok/Hittan3/Hittan3.TS%20-2017.08.17.%20%C3%A1tn%C3%A9zve.CsF.pdf>

4. osztály:

SZABÓNÉ LÁSZLÓ Lilla: *Isten a mi Királyunk. Református hit- és erkölcs tan tankönyv 4. osztályos tanulók számára*, Református Pedagógiai Intézet – Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Bp., 2023b.

<https://refpedi.hu/katechetikai-szolgaltatasok/katechetikai-kiadvanyok/hittankonyvek-altalanos-iskola-4-evfolyam/4-evfolyam/>

SZABÓNÉ LÁSZLÓ Lilla – SZABÓNÉ ZIMÁNYI Noémi – KUSTÁRNÉ ALMÁSI Zsuzsanna: *Hittan 4. Isten a mi Királyunk – Tanári segédlet.* é.n.

https://refpedi.hu/documents/862/Hittan_4_TS.2017.08.21.CsF.pdf

Abstract

MORAL EDUCATION IN THE SERVICE OF TALENT MANAGEMENT

Talent management can be interpreted as complex personality development, the development of abilities can be completed through the broader and deeper impact mechanisms of education. In the course of our research, the first significant domestic theorist of talent, Elek Sztitnyai: *The good man* based on his publication (1909), we focus on the connections with moral education and his messages for today's religious teachers. The work shows, among other things, the role of perseverance, the role of perfection, quiet thoughtfulness, modesty and sensitivity, "educatedness and benevolence" (Sztitnyai, 1909, 74). In Sztitnyai's approach, talent has "increased spiritual power" (Tóth, 2013, 113), which also enriches the role played by our Reformed religious teachers in talent management with a quality surplus. In our study, we follow the manifestation of all these in the light of the public education aspects of related subject pedagogic issues.

Pogány Csilla

**AZ EGYÜGYŰ MISÓ CÍMŰ MESE
JELKÉPEKBE KÓDOLT TITKOS ÜZENETE**

Egyre több könyv és tanulmány tárgyát képezik a mesék. A mesék és a tudomány minden látszat ellenére szoros kapcsolatban állnak egymással. A narratív és a logikus-tudományos gondolkodás¹ nem zárják ki, hanem éppen ellenkezőleg, kiélessítik egymást. A narratív gondolkodás a megismerést a történetmesélés révén teszi lehetővé, míg a logikus-tudományos gondolkodás a ráció segítségével igyekszik magyarázatot találni a világ jelenségeire.

Mi sem bizonyítja jobban a kettő szoros kapcsolatát, mint az, hogy „amit az objektív valóságról tudunk, azt jórészt a nyelv közvetíti, s az már nem közvetlen tapasztalat, hanem különböző „elbeszélések” a világról. A nem nyelvi úton, hanem közvetlen észlelés vagy műszerek révén szerzett valóságtapasztalatok, amelyek a nyelv vagy más konvencionális jelrendszer (például matematika) révén válnak közölhető, interszubjektíve egyeztethető, társadalmassá ismertekké. Ezek a maguk módján nem „megfelelnek” bizonyos tényeknek, hanem értelmezik azokat.”² Az általunk egzaktnak nevezett tudományok is csupán hipotézisek segítségével képesek vizsgálni a jelenségeket, és bár objektívnek gondoljuk őket, mégis a megfigyelés folyamata nem lehet független a megfigyelő személyétől, más szóval a szubjektumtól. „Ha tehát korunkban az egzakt természettudomány természetképéről beszélünk, úgy tulajdonképpen nem a természet valamely képéről van többé szó, hanem a természethez való viszonyunk egy képéről.”³ Ilyenformán a hagyományos materialista megközelítés érvényét veszíti a modern természettudományok vonatkozásában.⁴ Az egzakt tudományok művelői ma már alternatív univerzumok létezéséről folytatnak komoly eszmecseréket. A „képzeld el”, „tegyük fel” igék, melyeknek „világteremtő” jelenléte többnyire a fikció ismérve, ugyanúgy utalhatnak tudományos hipotézisre is, hiszen a tudományos elmélet is csupán fikció, „mese” mindaddig, amíg bizonyítást nem nyer.

A „világteremtő” igék (pl. hisz, remél, elképzeld) segítségével építjük fel a való világ alternatíváját, melynek belső összefüggései (fikció esetén) adják az igazságértékét.⁵ A fikció világa, belső koherenciájának köszönhetően, a valóságtól függetlenül értelmezhető. Ez egy nyelvi teremtett világ, melyben a tényvonatkozásokat (a tárgyiasságokat, a szereplőket és a viszonyrendszert, amelyben mozognak) maga a szöveg hozza létre.⁶ A mű „mint esztétikai képződmény úgyszólván első szavával megszünteti a tapasztalati élet világát, és pusztán nyelvi

¹ BRUNER, Jerome Seymour: *A gondolkodás két formája*. In: László János–Thomka Beáta (szerk.): *Narratív Pszichológia*. (Narratívák 5.) Kijárat, Bp., 2001. 15–27.

² CS. GYÍMESI Éva: *Teremtett világ. Rendhagyó bevezetés az irodalomba*. Pátria Könyvek, 1992. 23–24. (Továbbiakban: CS. GYÍMESI, 1992.)

³ HEISENBERG, Werner: *Korunk fizikájának világképe*. In: Ágoston Hugó (szerk.): *Fizika és megismerés*. Tanulmányok, Korunk könyvek, Bukarest, 1979. 5–27.

⁴ CS. GYÍMESI, 1992. 37.

⁵ Uo. 25.

⁶ Uo. 29.

eszközökkel egy közvetlen pragmatikai kötöttségektől mentes térben egy sajátos értelmű (...) világot állít elő.”⁷

Az irodalmi mű jellegzetességeihez tartozik az illúziókeltés, melynek lényege, hogy bár az olvasó tisztában van vele, hogy amiről olvas, az csupán látszat, mégis valóságosként éli meg. Ezt az élményt a szöveg képszerűsége teszi lehetővé. Ugyanakkor a képszerűség nemcsak vizualitást, hanem auditív, olfaktív vagy taktilis „megjelenítést” is eredményezhet, vagyis érzéketességet.⁸ „Az érzéki szemlélet formája a művészethez tartozik, s így a művészet az, amely az igazságot a tudat számára az érzéki alakítás jegyében jeleníti meg, mégpedig olyan érzéki alakításban, amelynek e megjelenésben magasabbrendű, mélyebb értelme és jelentése van, anélkül azonban, hogy az érzéki közegen keresztül a fogalmat mint olyat a maga általánosságában akarná megfoghatóvá tenni; mert éppen a fogalomnak az individuális jelenséggel alkotott egysége a szép, s a szép művészeti létrehozásának a lényege.”⁹ Az irodalmi mű tehát olyan igazságot fejez ki, amely nem elvontan ragadható meg, hanem az általános és az egyedi találkozásában. Ezt a kettőséget (az általános és egyedi egységét) az esztétika a különösség kategóriájával jelöli.¹⁰

A fentiekben említett képszerűség fokozottan igaz a folklórműfajokra, melyekre jellemző a képi jellegű kifejezőmód, amelyhez Ernst Gombrich¹¹ négy alapvető funkciót rendel. A folklórműfajokban megjelenő képek, meglátása szerint, ábrázolhatnak valamit (első funkció); gondolatot, eszmét, elvont fogalmat jelképezhetnek (második funkció); szakrális-mágikus funkcióval rendelkezhetnek (harmadik funkció), valamint művészi funkciót valósíthatnak meg (negyedik funkció). Sok esetben azonban a konkrét művön belül ezeknek a funkcióknak az elkülönítése nehézséget okozhat.

Nem teszek kísérletet a fenti funkciók elkülönítésére a mese elemzése kapcsán, fontosnak tartottam azonban megemlíteni őket, mivel a mesében megjelenő szimbólumok esetében is tetten érhetőek lesznek.

A mese mint a folklórműfajok általában, kollektív alkotófolyamat eredményeként jön létre, így a kollektív tudattalan archetípusok¹² formájában jut kifejezésre benne. A mítoszokban és mesékben felbukkanó archetípusok jelentéssel bírnak, üzenetet hordoznak. Ezek az üzenetek azonban nem mindig érthetőek a modern ember számára, aki csupán kívülállóként, és már nem az élő népi kultúra örököseként kerül kapcsolatba velük. Emiatt erőfeszítést kell tennie annak érdekében, hogy meg tudja fejteni a jelképeket, újra kell tanulnia azt a nyelvet, amely az elődei számára természetes volt.

A mesében is, mint az irodalmi művekben általában, az olvasót a tárgyiasságok érzékletes jelenségszintje ragadja meg (pl. a konfliktushelyzet, a szereplők jelleme), amelyeknek hátterét a díszletező jellegű elemek hozzák létre. A

⁷ SCHMIDT, Siegfried: *Bevezetés egy szövegsemantikai irodalomtudományba*. In: Horányi-Szépe (szerk.): *A jel tudománya*. Bp., 1975. 482.

⁸ CS. GYÍMESI, 1992. 38.

⁹ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: *Esztétika*. Gondolat, Bp., 1974. 41.

¹⁰ CS. GYÍMESI, 1992. 41.

¹¹ GOMBRICH, Ernst: *Icones Symbolicae*. In: *Symbolic Images of a Concept*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1997. 275–286.

¹² JUNG, Karl Gustav: *Az ember és szimbólumai*, Göncöl, Bp., 1993.

szcenírozó elemek azonban nemcsak díszletként, háttérként szolgálnak, hanem önmagukon túlmutató jelentések hordozói lesznek. A háttér megformálását elősegítő elemek azonban a szövegen kívüli világban (= a valóságban) is szimbolikus jelentést hordoznak. Megjelenésük működésbe hozhat egy „nyelv mögötti nyelvet”, kódot, amelyet a szöveg révén tudatosítunk. „A fény például mindig a boldogsággal, ésszel, győzelemmel, a magasság a fenséggel, erővel, tisztasággal stb. jár együtt. Ezek a természeti vagy egyéb jelenségek lényegében az irodalmon kívül is állandó szimbolikus jelentést hordoznak: a népi hiedelmek például rengeteg példáját nyújtják a természethez vagy különböző népi tárgyakhoz tapadó efféle jelképességnek.”¹³

Gilbert Durand¹⁴ szerint szubjektív impulzusainkat fantáziánk segítségével alakítjuk a természeti-társadalmi környezet elvárásaihoz. Az archetípusok közege pedig nem más mint a képzelet. Az ősképek nyelv előtti jelrendszerként működnek, különlegességük abban rejlik, hogy a jelölő és jelölt viszonyát esetükben a természetesség (és nem az egyezményesség) jellemzi. A jelek itt a szó szoros értelmében megjelenítik a jelentést (pl. sötétség a félelmet, szorongást).

A továbbiakban ezeket az ősképeket és szimbólumokat szándékozik megvizsgálni az *Együgyű Misó* című mesében, mivel meglátásom szerint a szöveg szintjén közvetített történet mellett egy másik, gondosan kódolt üzenet is körvonalazódik a jelképek szintjén. A szöveg felszínén és mélyrétegében jelentkező jelentések kölcsönhatásának eredményeképpen a történet néhány eleme logikailag nem értelmezhető, amennyiben pusztán a szöveg szintjére összpontosítunk. Ha azonban a mélyrétegben megbúvó jelentéseket is figyelembe vesszük, a már említett elemek is értelmet nyernek. Az archetípusok számomra már ismeretlen jelentésének feltárásához szimbólumtárat használok.

Jankovics Marcell is utal arra, hogy a mesékben a dolgok sokszor nem világosak: „...miként az álom is homályos, úgy az álomba vezető mesében is sok az álomszerűen érthetetlen és rémes.”¹⁵ Az idézetben szereplő „álomszerűen érthetetlen” különösen igaz az általam választott mesére, amelyben nagy számban fordulnak elő olyan elemek, amelyek híjával vannak látszólag minden logikai összefüggésnek. A mesének pontosan ez a tulajdonsága keltette fel bennem a kíváncsiságot és gondolkodtatott el. A hermeneutika szabálya szerint ugyanis minden elem, ami egy szövegben megjelenik, jelentőséggel bír. A történetmesélés szintjén jelentkező tiszta logikai összefüggés hiánya ezért kódolt mondanivalóra engedett következtetni.

Lássuk tehát, hogy melyek voltak azok a kérdések, amelyekre a szöveg nem szolgál logikus magyarázattal, ha megvizsgáljuk a történéseket:

1. Miért dönti Misó a nagyszál cserfát a szekérre, amikor felnőtt férfi letéte tudhatná, hogy ennek mi lesz a következménye? Erre a szöveg, kivételesen, ad némi magyarázatot („Mert minek kínlódjék az ember még avval

¹³ CS. GYÍMESI, 1992. 62.

¹⁴ VÖ. DURAND, Gilbert: *Strucurile antropologice ale imaginarului, introduce in arhetipologia generala*. Univers, Bucuresti, 1977.

¹⁵ JANKOVICS Marcell: *Mese, film és álom*. Csokonai, Debrecen, 2013. 93. (Továbbiakban: JANKOVICS, 2013.)

is, hogy széthasogassa a fát, s darabonként rakosgassa a szekérre,¹⁶ de a későbbi történések fényében ez mégis kevésnek tűnik.

2. Miért hiszi azt, hogy ha fejszét a rucák felé hajítja, eltalálja őket, mikor egy gyerek is tudja, hogy így nem lehet madarat fogni? Ráadásul így (a két rucával) szeretné kárpótolni a feleségét a két tehénke elvesztéséért.
3. Felesége mindezek után miért gondolja úgy, hogy Misónak iskolába kell járnia, hogy ezzel orvosolható Misó együgyűsége?
4. Mi a jelentősége a történet szempontjából annak, hogy iskolába menet talál egy nagy tarisznya pénzt? Ezt a mozzanatot látszólag semmi sem indokolja, logikátlanságával kilóg a történetből.
5. Hogyan értelmezhető a mese álomszerű, homályos befejező része?

Nézzük meg közelebbről, hogy mit tudunk a mese főszereplőjéről: „...volt valahol ezen az élő világon egy ember, akit a sok bolondoskodásáért hol együgyű Miskának, hol együgyű Misónak neveztek. Amire ugyan rá is szolgált, *mert noha már felesége is volt*, soha egyebet sem tett, mint sült bolondságot.”¹⁷ A dőlt betűs kiemelést azért tartottam fontosnak, mert a hagyományos társadalomban a házasságot komolyan vették, ki kellett érdemelni, meg kellett felelni annak a kritériumnak, ami egy felnőtt férfival kapcsolatban elvárható volt, vagyis értenie kellett minden olyan dologhoz, amihez egy falusi környezetben egy férfinak értenie kell, mert csak így képes eltartani a családját. Mivel Misó megnősült, valószínűleg megfelelt ezeknek a követelményeknek, különben nem talált volna magának feleséget. Akkor mégis miben áll az együgyűsége, mi ad magyarázatot észszerűtlen viselkedésére?

Az első kérdés megválaszolása érdekében vizsgáljuk meg az erdei kalandjának háttérül szolgáló szcenírozó elemeket: nagyszál cserfa („Ezt viszem haza, ebből bezzeg lehet majd *tüzelni*.”), a tehénké. A cserfa itt nem világfaként, hanem fallikus szimbólumként értelmezhető. Ezt a jelentést erősíti meg a szövegben kiemelt „tüzelni” ige is, a tehén ugyanakkor a nőiség szimbóluma. Ezen az értelmezési síkon elindulva fokozatosan felfejthető a mese többi, számomra fejtörést okozó eleme is, mivel a szcenírozó elemek nagy része a férfierő és nőiség köré csoportosítható. Férfiasságra utaló elemeknek minősül a cserfa, fejsze, bor, szálfák (erdő), míg a nőiséget a tehén, tó, *ezüst* (a hold, a nőiség színe) húszasok, hús, főzés képviselik. A ruca (kacsa) különösen, ha párban jelenik meg, a házastársak közötti boldogságot jelképezi a szimbólumtár útmutatása szerint. Az, hogy Misó a fejszéje elhajításával szétröppenti őket, jelzésértékű.

Az erdőn történtek után Misó hazamegy, és elmondja feleségének, becsületére legyen mondva, hogy mi történt. A felesége erre előkapja a „laskasírtót”, és jól elveri. Ezt követően pedig elküldi az iskolába, ahova Misó engedelmesen (megvan benne a jó szándék a javulásra) el is megy. Jó szándéka jutalmaként értelmezhető a nagy tarisznya pénz, amit iskolába menet talál. Ez a mese legtalányosabb mozzanata, hiszen hogyan tanulhatná meg Misó uralni az ösztöneit az iskolában? A következő jelenet azonban segít megfejtetni az iskolát övező talányt. A feleségről ugyanis megtudjuk, hogy templomba megy, de Misót otthon hagyja őrizni a káposztás fazekat (próbára teszi). Ebbe a kontextusba helyezve az iskola alacsonyabb

¹⁶ ILLYÉS Gyula: *Hetvenhét magyar népmese*. Móra, Bp., 1972. 17. (Továbbiakban: ILLYÉS, 1972.)

¹⁷ ILLYÉS, 1972. 17.

rendű tanulást feltételez, mint a templom, amely a spiritualitást jelképezi. Misónak ezért tilos templomba mennie, ameddig meg nem tanulja, hogyan kell az ösztöneit megzabolázni. A próbán azonban elbukik (a rábízott ételt megeszi, majd a bort is sikerül elfolyatni a pincében). Ezen a ponton már egyértelművé válik a mese erotikus tartalma, hiszen nyilvánvaló, hogy Misó házasságtörést követett el, ami miatt a feleség elkergeti otthonról.

Ami a házastárs ösztönzésével nem sikerült, azt Misó az élet iskolájában, önmagára hagyatkozva kénytelen megtanulni, amikor az ördög szolgálatába áll. Ez történik ugyanis, miután elhagyja otthonát. „A mesékben az ördög, az alvilág lakójaként, ösztönlény. A mesehősnek azért sikerül mindig túljárnia az eszén, mert a mohóságát, a pillanatnyi késztetéseit sikerül a maga hasznára fordítania. Vicces, hogy Misó „ereje” még az ördögöknek is soknak bizonyul. Nem véletlen az sem, hogy a mesehős éppen az ösztönlényeknek alárendelve kezdi megfékezni saját ösztönös késztetéseit (pl. jelképesen összekötözi az erdő fáit), és az sem, hogy mindezt megkapja a zsák aranyat (a jutalmát az ösztönein való felülkerekedésért). Az új, lehiggadt Misót, aki immár igazi férfivá érett, aki képes ösztönös énjén uralkodni, felesége is visszafogadja. A fonó nők kezében levő guzsaly kettős jelentéssel bír: egyrészt fegyvernek tekinthető, amellyel megvédhető a női princípium (az ördög annak is véli, azért menekül el), másrészt viszont szerelmi ajándék is, amelyet a legény leendő mátkájának ad. Felmutatása ezért arra utal, hogy felesége hajlandó neki megbocsájtani és visszafogadni őt.”¹⁸ A mese álomszerű befejező része pedig szó szerint és átvitt értelemben is ördögűzésnek fogható fel, amely pszichológiai szempontból a szublimáció¹⁹ megvalósulásával egyenértékű.

A mesében szereplő jelképek segítségével megfejthető a szövegbe kódolt üzenet, amely az avatatlan fülek esetében (gyerekek) rejtve maradt, a felnőttek számára viszont minden bizonnyal érthető volt. Így a mese mindkét korosztály elvárásainak eleget tudott tenni, visszaállítva a világ megszokott rendjét, amelyhez az embernek is igazodnia kell, megteremtve az egyensúlyt saját magában, és oltalmazva az egyensúlyt a külső világban. A mesében leírt krízishelyzet megszüntetésével, a lélek is megnyugodhatott. A régi idők embere pedig ismét megbizonyosodhatott a mesében rejlő gyógyító erőről: „A mesével indult éjszakai útjára a lélek, erőt merítvén a sötétség megpróbáltatásaihoz, és reményt, hogy a reggeli világossággal minden elrendeződik.”²⁰

¹⁸ POGÁNY Csilla: *Konfliktuskezelés és feloldás két magyar népmese tükrében*. Danubius Noster, 2020 különszám, 58.

¹⁹ Egy szexuális impulzus úgy változtatja meg irányát, hogy egy társadalmilag elfogadott, nem szexuális jellegű cselekvéshez vezet.

²⁰ JANKOVICS, 2013. 88.

Irodalom

- Együgyű Misó. In: Illyés Gyula: *Hetvenhét magyar népmese*. Móra, Bp., 1972. 17–22.
- BRUNER, Jerome Seymour: A gondolkodás két formája. In: László János–Thomka Beáta (szerk): *Narratív Pszichológia*. (Narratívák 5.) Kijarat, Bp., 2011., 15–27.
- CS. GYÍMESI Éva: *Teremtett világ. Rendhagyó bevezetés az irodalomba*. Pátria Könyvek, 1992.
- DURAND, Gilbert: *Strucurile antropologice ale imaginarului, introduce in arhetipologia generala*. Univers, Bucuresti, 1977.
- GOMBRICH, Ernst: *Icones Symbolicae*. In: *Symbolic Images of a Concept*. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1997. 275–286.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: *Esztétika*. Gondolat, Bp., 1974.
- HEISENBERG, Werner: *Korunk fizikájának világképe*. In: Ágoston Hugó (szerk.): *Fizika és megismerés*. Tanulmányok, Korunk könyvek, Bukarest, 1979. 5–27.
- JUNG, Carl Gustav: *Az ember és szimbólumai*, Göncöl, Bp., 1993.
- JANKOVICS Marcell: *Mese, film és álom*. Csokonai, Debrecen, 2013.
- PÁL József–ÚJVÁRI Edit: *Szimbólumtár*. Balassi, Bp, 2001.
- POGÁNY Csilla: *Konfliktuskezelés és feloldás két magyar népmese tükrében*. Danubius Noster, 2020 különszám, 55–59.
- SCHMIDT, Siegfried: *Bevezetés egy szövegszemantikai irodalomtudományba*. In: Horányi Özséb–Szépe György (szerk.): *A jel tudománya*. Budapest, 1975.
- TÁNCZOS Vilmos: *Folklórszimbólumok*. Egyetemi jegyzet. KJNT–BBTE Magyar Néprajz és Kulturális Antropológia Tanszék, Kolozsvár, 2006.

Abstract

THE HIDDEN MESSAGE ENCODED IN SYMBOLS OF THE HUNGARIAN FOLKTALE ENTITLED BLUNT-WITTED MISÓ

When analyzing the folk tale entitled *Együgyű Misó* we will discover another story encoded in symbols besides the actual story of the tale. Some elements of the tale stick out by having no logical role in the plot if we only focus on the text of the tale. Nevertheless, if we take into consideration the purports hidden in the subtext, the elements mentioned earlier suddenly make sense. Through tales our ancestors left to us their life experience and problem solving schemes to be used when needed. However, the interchange of information can only take place if the recipient of the tale has already acquired the necessary knowledge to decode the encrypted message and is wise enough to learn from it.

Szabó Áron

**BRONZ ÉS BETON TRANSZFORMÁCIÓJA A KORTÁRS
KÉPZŐMŰVÉSZETBEN ÉS A MŰVÉSZETI OKTATÁSBAN**

A képzőművészeti kutatásom és alkotói gyakorlatom alapkérdése, hogy hogyan és milyen módon lehet összekapcsolni a klasszikusnak számító bronzot és a modernebb betont egy műalkotáson belül. A következőkben ezt a két szobrászati anyagot mutatom be rövid történeti áttekintést adva a teljesség igénye nélkül.

A bronz réz és ón ötvözete, amelyet közel 5000 éve ismer az emberiség. A fémöntési technológia már a krisztus előtti korban alkalmazott eljárásnak számított a különféle használati tárgyak, eszközök és szobrok készítésénél. A fizikai tulajdonságai ennek a fémnek rendkívül kedvezőek, ugyanis jól megmunkálható, ellenálló a korrózióval szemben és gazdag színekben patinázható. A bronz hatalmas mennyiségű gazdagsággal ruházta fel a tulajdonosát az ókorban.¹ A számtalan tárgyi hagyatéknak alapján, amely az évezredek alatt felhalmozódott, és ma a múzeumokban és magángyűjteményekben megtekinthető, méltán állítható, hogy a bronz az egyik legkorábbi művészeti célokra is használt fém. Főként fegyverek és használati eszközök maradtak fent a bronzkorból. Személyes kedvencem a trundholmi napszekér² (Kr.e. 1400, a mai Dánia területéről), amelynek valódi funkciója nem ismert. A napkorong és a ló ebben a korban különösen fontos kultikus erővel bírt. Ha a prehistorikus időszaktól elrugaszkodunk, és a modern korban betöltött szerepét vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a bronz az eszközök és a szobrok alapanyaga maradt, értékét nem veszítette el. A bronz tehát máig a szobrászat egyik meghatározó anyaga maradt, hiszen látjuk, a köztéri emlékművek és szobrok napjainkban is gyakran ebből az anyagból készülnek.

A beton egyik legkorábbi alkalmazása a római cement néven ismert, amelyet a rómaiak utak és vízvezetékek építésénél használtak. Az újkorban a 19. század elejétől kezdi meg hódító útját a cement.³ Abban az időben még inkább építkezési alapanyagnak számított, amely alapján véve legkevesebb négy komponens összetevőjéből jön létre: kavics, homok, cement és a víz. A cement az úgynevezett ragasztóanyag, kötőanyag. Az anyagban kémiai és fizikai kötés jön létre, miután az összetevőket összekevertük. A betont mára széles körben alkalmazzák, tárgyakat is készítenek belőle, de fő felhasználási területe az építőipar maradt. Meg kell említeni, hogy a vasbeton egy a betonba ágyazott acélbetétekből létrehozott statikai

¹ <https://mnmu.hu/hu/kiallitasok/kelet-es-nyugat-hataran/bronzkor-1>

² Nicholas Bartos: *Trundholm Sun Chariot*. Word Archaeology, 2017. január 19.

<https://www.world-archaeology.com/issues/object-lesson-trundholm-sun-chariot/> [2024.04.02]

³ Asztalos István: *A beton története III. rész: A római cement újragondolása, a portlandcement és a vasbeton feltalálása*.

<https://www.betonujsg.hu/lapszamok/cikk/2424/a-beton-toertene-i-iii-resz-a-romai-cement-ujragondolasa-a-portlandcement-es-a-vasbeton-feltalalasa> [2024.04.02.] (Továbbiakban Asztalos, 2021)

szempontokat kielégítő építőanyag.⁴ A betonnak továbbá számos fajtája és osztályozása ismert: könnyűbeton, normálbeton és nehézbeton, valamint létezik vízzáró, mérsékelt vízzáró és fagyálló típus. Ezeket elsősorban a felhasználásuk alapján különböztetjük meg. A látszó beton pedig egy építészeti fogalom, ahol az épület beton szerkezeti elemei láthatóak, vagyis nem fedik el azt. A bronz és a beton művészeti célú felhasználását kutatva olyan köztéri szobrokat, kispasztikákat és installációkat kerestem, ahol vagy csak betont, vagy mindkét anyagot együttesen alkalmazták a mű létrehozásánál. A figyelmem a hazai köztereken fellelhető alkotásokra összpontosult, illetve foglalkoztam néhány nemzetközi alkotóval is. A hazai alkotók közül kiemelném Rétfalvi Sándor korpusztát⁵ a pécsi Tettyén, illetve Varga Imre kispasztikában megvalósított emlékmű tervét *Erőltetett menet* címmel.⁶ Csurgai Ferenc munkássága szintén fontos, aki az elsők között használt betont kortárs alkotásainak elkészítéséhez. A külföldi alkotók munkái közül néhány további példa:

- Marwan Rechmaoui: *Monument for the Living*, beton, 2001–2008, Tate Modern Múzeum⁷
- Carl Andre: *Belgicube I*, mésző, 10 részes, 1988, Galéria Seomi, Szöul 1995, magángyűjtemény⁸
- Issei Amemiva: *Párbeszéd*, beton, 1978, Pécs Uránváros központ (Romváry, 1982)
- Jen Aitken: *Tattic*, vasbeton, festett acél, rozsdamentes vasalat, 2019, 2020, Royale Projects, Los Angeles

A látszó beton alkalmazása a köztéri szobrászat esetében modern formai és felületi megoldást nyújt, amely a statikai szerepe mellett felhívja a figyelmet a beton nyers felületére, annak puritánságára. Az alkotások mintázott részeinél alkalmaznak a bronzelemeket, mint például a test- vagy test részletek a figurális ábrázolás esetében. A köztéri alkotások esetében a beton felületén megjelenhet a moha, felületi hajszálrepedések, foltosodás (pl. a cement hidratációja során keletkező kalcium-hidroxid más néven portlandit) vagy a betonacél-korrózió okozta betonmálasok, ami esztétikai szempontból lehet kifogásolható. Elmondható, hogy a környezeti hatások nagyban befolyásolják a beton felületének állapotát. A betonöntés mai technológia szabályainak pontos betartása minimalizálja a károsodást a felületen és a szerkezeti korróziót meggátolja. A kész betonfelület impregnálásával és időközönkénti tisztításával megtartható a frissen öntött beton állapota.

A következőkben saját alkotásaimon keresztül mutatom be a bronz és a beton felhasználási lehetőségét a kortárs képzőművészetben. Az első ilyen jellegű kísérleti alkotásaim a megfelelő pasztikai formanyelv keresésére és alkalmazására irányulnak (ld. Szentség, 2021; Sarjadás, 2022; Türr István-híd, 2022.)

⁴ Asztalos, 2021

⁵ Romváry Ferenc: *Pécs szobrai. Szobrok, épületszobrok, emlékművek, emléktáblák*. Pécs, 1982. 115–117. (Továbbiakban Romváry, 1982.)

⁶ Varga Imre: *Erőltetett menet* (beton, vas, csont, fa, 1968, MNG Jelenkori Gyűjtemény)

⁷ <https://www.tate.org.uk/art/artworks/rechmaoui-monument-for-the-living-t13193>

⁸ <https://www.phillips.com/detail/CARL-ANDRE/NY010416/187> [2024.04.02.]



Sarjadás, beton, bronz, 44x34 cm, 2022. Fotó: Szabó Áron (1. kép)



Türr István-híd, beton, bronz, tus, 44x31 cm, 2022. Fotó: Szabó Áron (2. kép)

A technikai tapasztalatok ezeknél a munkáimnál arra a következtetésre vezettek, hogy komplexen kell kezelni a két anyag összekapcsolását. Előbb készült el a bronzelem (a zsugorodási tényezők miatt), és ezt követte a betonelem hozzá öntése. A fordított eljárás pontatlan illesztéseket eredményez a két anyag találkozásánál. Ezek a kisplasztika és dombormű műfajába sorolható kis volumenű anyag-kísérletek voltak. Az elképzelésemet ezek után a tapasztalati tényező irányította és a léptéknövelés irányában láttam a kísérletezés folytatását. Ennek a realizálásához fémkokillát használtam: kockasablon (15x15x15/cm). A betonkockák anyagában való színezését itt próbáltam ki először. Céloom olyan moduláris rendszerű installáció létrehozása volt, amely kötött számú elemekből és csonkolt kockákból áll össze. A csonkolások geometrikus szabályt követnek. A színezések a szürke beton esetében pasztellszín árnyalatokat eredményeztek. Az első négy kísérleti mo-

duláris installációm betonból készült, csak az ötödik változatnál alkalmaztam először bronzot. Az öt installáció közül négy beltéri kiállítótéri környezetbe került, míg az ötödik kültéren valósult meg 2023-ban a Káli Art-Parkban.⁹



Kísérlet IV., anyagában színezett beton, bronz, installáció, 2024. Fotó: Szabó Áron (3. kép)

A Magyar Képzőművészeti Egyetem Doktori Iskolájának hallgatójaként a 2023/2024-es tanévben részt vettem a szobrászat szakos hallgatók oktatási gyakorlatában. A következőkben a velük végzett munkába kívánok röviden betekintést nyújtani. Sallai Géza felkérésére ugyanis a tanév 2. félévében a betonöntési technikát ismerttettem meg 2. és 3. évfolyamos hallgatók körében.

A munkát technológia lehetőségek vázolásával kezdtük, majd mindenki ismertette a saját plasztikai ötleteit, terveit és ezt követően választottuk ki azt a technikai eljárást, amely egyedi plasztikákat eredményez. Minden hallgatónak más és más formai elképzelése volt: több hallgató munkájánál dominált a természeti formákról vett direkt öntvény minta, míg másoknál a monolit formaalkotás volt meghatározó. A betonadalékok használata minden plasztiknál azonos volt, öntött beton révén, eltérés csupán a színező adalékok terén volt. A hallgatóknak merevítő fémtartókat is alkalmazniuk kellett a plasztikájuk készítésénél, hasonló céllal, mint a vasbeton készítésének esetében.

A lehető legjobb esztétikai minőségben kivitelezett munka megköveteli a technológia lépések pontos betartását, amire a hallgatókkal is törekedtünk. A munkafolyamat eredményeként formailag és esztétikailag is változatos művészeti alkotások születtek. Bízom benne, hogy a közös műhelymunka segített elmélyíteni a technikai tudásukat, és később bátran, magabiztosan, ám továbbra is kísérletező módon választják ezt a művészeti anyagot és formát, a modern szobrászat egyik újszerű lehetőségét.

⁹ <https://www.kaliartpark.hu/kiallitas-2024/kiallitas-2023>

Összességében elmondható, hogy a beton művészi célú alkalmazása nem elterjedt módja a műalkotások létrehozásának, viszont annál izgalmasabb területe a kortárs képzőművészetnek. A bronz és a beton együttes alkalmazása pedig újabb kihívásokat jelent a művész számára, és egyúttal új esztétikai dimenziót nyit meg. A legutóbbi, 2024. február 6-án, Budapesten nyílt önálló kiállításom sajtóanyagából idézve: „A két anyag találkozása sajátos dinamikát teremt: küzdelmet, közeledést, kölcsönös egymásrautaltságot, ugyanakkor a határok megtartását, autonóm létezést. Az alkotó folyamat végén létrejövő entitás a két anyag viszonyának alakulásáról is tanúskodik. Megtalálni az egyensúlyt, a harmóniát, amikor az anyagok »tánca« nyugvópontra jut. Bronz és beton összekapcsolódása, korszakok találkozása, a két anyag művészi ihletésű megmunkálása.”¹⁰

Irodalom

- ASZTALOS István: *A beton története III. rész: A római cement újragondolása, a portlandcement és a vasbeton feltalálása.*
<https://www.betonujsg.hu/lapszamok/cikk/2424/a-beton-toertenete-iii-resz-a-romai-cement-ujragondolasa-a-portlandcement-es-a-vasbeton-feltalalasa>
- BARTOS, Nicholas: *Trundholm Sun Chariot*. Word Archaeology, 2017. január 19. <https://www.world-archaeology.com/issues/object-lesson-trundholm-sun-chariot/>
- FÖLDVÁRI Ármin: *A szobor mint térképző elem. Robert Morris esszéi elé.* 2024. <https://exindex.hu/nem-tema/jegyzetek-a-szobraszatrol/>
- ROMVÁRY Ferenc: *Pécs szobrai. Szobrok, épületszobrok, emlékművek, emléktáblák.* Pécs, 1982. 89–91, 115–117.
- SZILVÁSI András: *Beton köztéri alkotások (1).* 2015. <https://www.betonujsg.hu/lapszamok/cikk/30/beton-koezteri-alkotasok-1>

¹⁰ <https://www.mke.hu/aktualis/index.php?mid=b8rFNaThHOBen4TXvr6H4G>

Abstract

**THE TRANSFORMATION OF BRONZE AND CONCRETE IN
CONTEMPORARY FINE ART AND ART EDUCATION**

My research focuses primarily on the use of bronze and concrete in contemporary art from the 1960s to the present day. Through national and international examples, I present the use of the two materials, from public sculptures to autonomous sculptures and installations. After that, I will present my own artwork. It focuses on the combined use of bronze and concrete. The connection of the two materials also means the meeting of eras, but at the same time I think it is important to find balance, a kind of harmony when the specific dynamics of the creative process comes to rest. My aim is to present the process of creating, the technological background and the difficulties of the creation, furthermore, to introduce the possibility of the application of concrete in fine arts education. As part of my teaching activities at the sculpture department of the Hungarian Academy of Fine Arts, I provide insight into the work I do with students, which includes the artistic reinterpretation and transformation of the use of concrete.

Keywords: bronze, concrete, sculpture, contemporary art, art education

Szabó Norbert–Nagyné Árgány Brigitta

A ZENEI KÖZLÉS FEJLETTSÉGI SZINTJÉNEK VIZSGÁLATA ELSŐÉVES CSECSEMŐ- ÉS KISGYERMEKNEVELŐ, ÓVODAPEDAGÓGUS ILLETVE TANÍTÓ ALAPSZAKOS HALLGATÓK KÖRÉBEN**Bevezetés és elméleti megközelítés**

Az óvodapedagógusok és a tanítók képzésbe való belépésekor az alkalmassági vizsgák tapasztalatai alapján huzamosabb ideje érzékelhető, hogy a zenei alapképesség területén alapvető hiányosságok mutatkoznak, melyek létrejöttében a korábbi iskolai szinteknek (általános iskola alsó- és felső tagozat, középiskola stb.) meghatározó szerepe van. Az 1980-as évektől kezdve jelentek meg olyan publikációk, melyek rámutattak arra, hogy zenei nevelésünkön „rés” támadt: az ének-zene órák száma fokozatosan csökkent, a nyolcvanas években nem volt alkalmassági vizsga ének-zenéből a tanítóképzőkben, az ének-zene tantárgyat egyre kevésbé preferálták a tanulók a tantárgyak rangsorában. A tantárgyi attitűdök struktúráját elemezte felső tagozatos és középiskolai tanulók körében Takács Viola.¹ Ennek során rávilágított az ének-zene tárggyal kapcsolatos attitűdökre is. Eredményei szerint: „Az ének a kisebb gyerekek szemében még „pihentető”, „kellemes” és „könnyű”, de a középiskolában már csak „könnyű.”² Ebbe a kutatási paradigmába illeszkedik L. Nagy Katalin kutatásainak egy része, aki a tantárgyak helyzetét feltáró kérdőíves vizsgálatot végzett pedagógusok körében az iskolai ének-zene tanítás tantárgyi problémáinak feltárása céljából.³ Az adatok tükrében megállapítja, hogy: „a tantestület szemében a többi tárgyhoz viszonyítva az utolsó előtti, a gyerekek és a szülők értékítéletében pedig utolsó helyet foglalja el az ének-zene a tanárok véleménye szerint.”⁴ Dohány Gabriella középiskolások tantárgyi preferenciáit vizsgálta ének-zene tagozatos, gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók körében.⁵ Eredményei azt mutatták, hogy a gimnazisták esetében „az ének a legutolsó tantárgyi csoportba sorolódott, közvetlenül a matematika és a fizika elé.”⁶ A negatív hozzáállás mögött ugyanakkor elsősorban nem a kedvezőtlen órai tapasztalatok állhatnak, hanem például az énekórai tevékenységek alakulása.

¹ TAKÁCS Viola: *Tantárgyi attitűdök struktúrája*, Magyar Pedagógia, 2001/3. 301–318. (Továbbiakban TAKÁCS, 2001)

² Uo. 316.

³ L. NAGY Katalin: *Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőíves felmérés tükrében*. <http://ofi.hu/az-enek-zene-tantargy-helyzete-egy-kerdoives-felmeres-tukreben> 2009 [2018. 10. 27.]

⁴ Uo. 2009.

⁵ DOHÁNY Gabriella: *A zenei műveltség és az ének-zene tanulásával kapcsolatos háttérváltozók összefüggéseinek empirikus vizsgálata a középiskolás tanulók körében*, PhD értekezés, Szeged, 2013. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1943/1/Disszertacio_dohany.pdf [2018. 05. 10.]

⁶ Uo. 131.

Jelentősek továbbá az utóbbi évtizedben Janurik Márta,⁷ Pethő Villő⁸ és Józsa Krisztián⁹ kutatásai, akik a zeneoktatás eredményességének vizsgálatában a tanulók által átélt élményekre, a tanulóknak a klasszikus zenéhez való viszonyára, továbbá az elsajátítási motiváció jelentőségére helyezik a hangsúlyt.

A pedagógusképzés vonatkozásában Darabos Ferencné¹⁰ első- és másodéves tanító szakos, nem ének-zene szakkollégista főiskolai hallgatókat vizsgált (n=134). A szerző adatai szerint a hallgatók 28%-a járt zeneiskolába és 75%-a részesült a középiskolában zenei nevelésben. A fiatalok a legtöbb zenei élményt tanórán kívül szerezték (énekkar, szakkör), és nem kedvelték a gimnáziumi zeneoktatást. Az írás végső konklúziói a következőkben foglalhatók össze: „Összességében azonban gyakorlatilag nem lehet építeni a hallgatók ének-zene tudására.”¹¹ Réti Anna 1989-ben¹² írt egy rövid feljegyzést a Budapesti Tanítóképző Főiskolán tett zenei alkalmassági vizsgákkal kapcsolatban. Megállapította, hogy az alkalmatlan jelöltek (6,8%) 15%-a felkészületlen volt, 47%-ának tonalitás érzéke volt kialakulatlan, míg 24% zenei memóriájával, hangmagasságérzékelével akadt probléma, 14% pedig nem rendelkezett egészséges énekhanggal és hangterjedelme szűk volt. Szintén az alkalmassági vizsgákkal kapcsolatos elemzést végzett Kis Jenőné dr. Kenesei Éva, aki a Kaposvári Egyetemre jelentkezők vizsgaeredményeit elemezte 2002 és 2007 között.¹³ A képzésbe belépő tanító- és óvodapedagógus hallgatók zenei hallásának vizsgálatával foglalkozott Turmezeyné Heller Erika.¹⁴ Felmérésében az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának 260, nappali tanrendű, elsőéves hallgatója vett részt. A vizsgálat során alkalmazott tesztek mindegyike felismerésen, mint zenei tevékenységen alapult. Az eredmények szerint „a hangszeres tapasztalattal rendelkezők minden feladatban az átlag fölött teljesítettek.”¹⁵ Egy későbbi kutatás során nappali tanrendű óvodapedagógus hallgatók (n=46) zenei képességeinek mérésére került sor (zenei hallás, zenei olvasás és zenei közlés) Erős Istvánné tesztjeinek felhasználásával.¹⁶ E kutatás eredményei szerint „a zenei közlés bármely területét nézve a hallgatók meglehetősen tájékozatlanok és bizonytalanok mind az ismereteket, mind azok helyes alkalmazását tekintve.”¹⁷ E komplex kutatás témái között jelent meg továbbá az

⁷ JANURIK Márta: *Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon*, Magyar Pedagógia, 2007/4. 295–320. (Továbbiakban JANURIK, 2007)

⁸ JANURIK Márta–PETHŐ Villő: *Flow élmény az énekórán a többségi és a Waldorffiskolák összehasonlító elemzése*, Magyar Pedagógia, 2009/3. 193–226.

⁹ JÓZSA Krisztián: *Az elsajátítási motiváció*, Műszaki, Bp., 2007.

¹⁰ DARABOS Ferencné: *Főiskolai helyzetjelentés egy felmérés alapján*, In: *Az ének-zene tanítása*, A Művelődési Minisztérium módszertani folyóirata, 1988/3. 105–108.

¹¹ Uo. 106.

¹² RÉTI Anna: *Az alkalmassági vizsgáról*. *Az ének-zene tanítása*, 1989/4. 145–146.

¹³ KIS Jenő Kálmánné–dr. KENESEI Éva: *Változások a tanító szakos hallgatók zenei tanulmányai-ban és műveltségében*, Doktori (PhD) értekezés, Veszprém, 2010. http://konyvtar.uni-pan-non.hu/doktori/2010/Kis_Jenone_dissertation.pdf [2017. 05. 20.]

¹⁴ TURMEZEYNÉ Heller Erika: *A tanító- és óvodapedagógus-képzésbe belépő hallgatók zenei hallásának vizsgálata*. *Pedagógusképzés*, 2007/1–2. 85–96.

¹⁵ Uo. 96.

¹⁶ NAGYNÉ ÁRGÁNY Brigitta: *A zenei előképzettség összetevőinek komplex vizsgálata óvodapedagógus és tanító alapszakos hallgatók körében a Kaposvári Egyetemen*, (Doktori disszertáció) 2019. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/19302/nagyne-argany-brigitta-phd-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [2024. 02. 20.] (Továbbiakban NAGYNÉ, 2019)

¹⁷ Uo. 106.

ének-zene órák kedveltségének vizsgálata az adott alapszakok hallgatóinak körében. Az eredmények alapján megállapítható, hogy az ének-zene tárgy kedveltsége az iskolafokokozatokon előre haladva jelentősen csökken. A tanítóképzés zeneoktatásának eredményességére, illetve a belépő hallgatók zenei kompetenciáira irányuló korábbi elemzések tehát leginkább diagnosztizálják a kialakult helyzetet, melyet többek között a pedagógusok (elsősorban a tanítók) zenei képzettségével, a középfokú oktatás zenei képzésével, az elméleti oktatás túlsúlyával és a felsőoktatást megelőző pozitív és negatív zenei élményekkel hoznak kapcsolatba. Mindössze néhány kutatásban¹⁸ találunk javaslatokat a helyzet orvoslására az egyes iskolai szintek vonatkozásában, a felsőoktatást is érintve.

A témakör nemzetközi kutatási hátterét tekintve az óvó- és tanítóképzős hallgatók zenei alapképességeivel kapcsolatos kutatások jórészt eltérő közoktatási rendszerekre épülve, változatos kutatási módszereket alkalmazva, sokszínű megközelítésben jelennek meg néhány külföldi szakmai publikációban már a 20. század közepétől kezdődően.¹⁹ A terület feltárásának akadálya, hogy az egyes országok e képzéseket érintő alapképzései nem egyeznek meg. Továbbá Európa országainak egy részében (például: Németország, Ausztria, Csehország, Szlovákia, Málta) az óvodapedagógus képesítés a középfokú oktatáshoz kapcsolódó végzettség, illetve a zenei foglalkozásokat nem az óvodapedagógus, hanem az erre az életkorra specializálódott zenetanár („preschool music teacher”) tartja. A tanító szakhoz kötődően pedig a legtöbb országban az alapfokú oktatás keretében zenét tanító pedagógusokat szintén a zeneművészeti felsőoktatás adja („elementary music teacher”). Ugyanakkor a kapcsolódó kutatások kiindulási pontjai több esetben hasonlóak jelen írás témájához vagy azt jól kiegészíthetik. Így például az alapfokú zenei oktatás kevésbé eredményes voltának okaként a tanítók gyenge zenei képzettségét,²⁰ a pedagógusképzésben a művészeti órákra szánt időkeret csökkentését²¹ említik, míg ezt a hallgatók magabiztosságának és önbizalmának hiányával²² és minimális zenei előképzettségével magyarázzák. A változatos kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek ugyanakkor bizonyítják, hogy a zenei nevelés eredményessége nagyon összetett kérdés, mely különböző tényezők

¹⁸ JANURIK, 2007; NAGYNÉ, 2019

¹⁹ G. RIGGS, Ronald: *A Survey of the Musical Background of Students Attending the St. Cloud State Teachers College*. 1947. [A Survey of the Musical Background of Students ...](#) [2024. 04. 10.]; GIFFORD, Edward: *The Musical Training of Primary Teachers: Old Problems, New Insights and Possible Solutions*. British Journal of Music Education, 1993. Volume 10 Issue 01 March 3–46. (Továbbiakban GIFFORD, 1993.); SUŠIĆ, Blaženka Bačlija: *Preschool Teachers' Music Competencies Based on Preschool Education Students' Self-Assessment*. Croatian Journal of Education, 2018/1. (20.) 113–129.; SUOMI, Henna: *Future primary school teachers lack the necessary competence to teach music*. Proceedings of the International Society for Music Education 34th World Conference on Music Education. Published in Australia in 2020 International Society for Music Education (ISME), Suite 148 45 Glenferrie Road 545–553. <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/Proceedings%20final%202020%20ISME%20WORLD%20CONFERENCE.pdf> [2024. 02. 20.]

²⁰ GIFFORD, 1993

²¹ RUSSELL-BOWIE, Deirdre: *Cross-national Comparisons of Background and Confidence in Visual Arts and Music Education of Pre-Service Primary Teachers*. 2010. Australian Journal of Teacher Education, 2010/4. (35.) 64–78. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol35/iss4/5> [2017. 09. 15.]

²² KOUTSOUPIDOU, Theano: *Self-Assessment in Generalist Preservice Kindergarten Teachers' Education: Insights on Training, Ability, Environments, and Policies*. Arts Education Policy Review, 2010/3. (111.) 105–111. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10632911003626937> [2017. 09. 17.]

kölcsönhatása által befolyásolt (például: zenei előképzettség, személyes zenei beállítódás, magabiztosság, a zeneterem felszereltsége, tanulási stílusok, pozitív hozzáállás, szülői háttér). A megoldásra tett javaslatok több új perspektívát tárhatnak fel, túlmutatva az adott probléma diagnosztizálásán. Ezek lehetnek: az oktatás szempontjából a hallgatóknak – pozitív hozzáállásukra alapozva – minél több művészeti lehetőség biztosítása, a tantervekbe több zenei modul beiktatása, a kiscsoportos órák lehetőségének megadása. A pályán lévő pedagógusok számára pedig gyakorlatorientált képzések szorgalmazása (például: műhelymunkák, szakirányú továbbképzések, workshopok), oktatási segédanyagok létrehozása, a szakirányú helyi és online továbbképzések gazdagítása és hatékonyabbá tétele,²³ továbbá segítségképp a közoktatásban művészeti szaktanácsadók foglalkoztatása.²⁴

A zenei képességek definiálására az egyik legelfogadottabb álláspont Gembriától származik, mely szerint „Zenei képességen sok faktor összessége érthető. Ide tartoznak a hangszeres és éneklési képességek, a zenespecifikus kognitív folyamatok, az érzelmi és zenei tapasztalatok, a motiváció, a zenei preferenciák, attitűdök és érdeklődés.”²⁵ A hazai zenei képességvizsgálatok során többféle feladatrendszer került előtérbe, melyek közül a különböző típusú feladatok meghatározásában Erős Istvánné képességvizsgálatai²⁶ (1. táblázat) több esetben jelentettek kiindulópontot.²⁷ Turmezeyné Heller Erika és Máth János a zenei írás-olvasási képesség fejlődésének longitudinális vizsgálatát végezte 2–8. osztályosok körében, melynek során a kutatás célja a zenei notációval kapcsolatos ismeretek, képességek fejlődési sajátosságainak feltárása volt. A kutatás feladatrendszerében megkülönböztetésre és szétválasztásra kerültek a zenei tevékenységet nem igénylő ismeretek a zenei tevékenységektől. Így a zenei tanulás folyamatát tekintve négy szintet (1. ábra) különítettek el, melyek egymásra épülnek. Ezek közül legelső az ismeretek szintje, melynek során nem kapcsolódik zenei hangzás a feladatokhoz. Eredményeik szerint a „notációs képességek szignifikánsan fejlődnek 4–8. osztály között, azonban a fejlődés lényegesen lelassult a 2–4. osztályban tapasztaltakhoz képest”.²⁸

²³ ÖZMENTEÚA, Sabahat–GÜRGENB, Elif Tekin: *Pre-school and elementary school pre service teachers' learning outcomes for music*. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2010/9. 444–449. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810022834> [2017. 09. 14.]

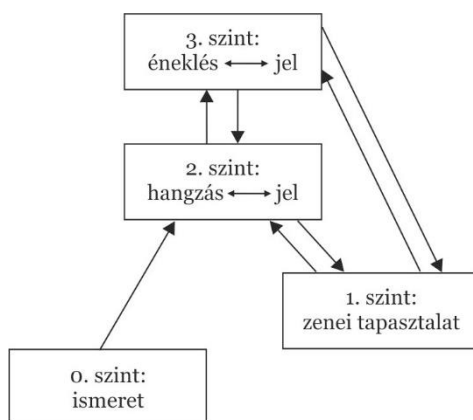
²⁴ HOLDENLAND, Hilary–BUTTON, Stuart: *The teaching of music in the primary school by the non-music specialist*. *British Journal of Music Education*. 2006/1. (23.) 23–38. <http://dro.dur.ac.uk/1974/1/1974.pdf?DDD29+ded4ss> [2017. 09. 20.]

²⁵ GEMBRIS, Heiner: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Wissner-Verlag, Augsburg, 1997. 488.

²⁶ ERŐS Istvánné: *Zenei alapképesség*. Szerk.: Nagy József. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1993. (Továbbiakban ERŐS, 1993)

²⁷ TURMEZEYNÉ HELLER Erika–MÁTH János–BALOGH László: *Zenei képességek és iskolai fejlesztés*. *Magyar Pedagógia*, 2005/2. 207–236. (Továbbiakban TURMEZEYNÉ–MÁTH–BALOGH, 2005); NAGYNÉ ÁRGÁNY Brigitta: *A zenei nevelés egyes kérdéseinek vizsgálata óvodapedagógus hallgatók körében*. In: Dávid János (szerk.) *Tanszéki tanulmányok*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Szakmódszertani Tanszék, Kaposvár, 2014. 78–110.

²⁸ TURMEZEYNÉ Heller Erika–MÁTH János: *A zenei írás-olvasási képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata 2-8. osztályosok körében*. *Geniusz Műhely, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, MATEHETSZ Kiadványsorozata*, 2014. 22.

A zenei tanulás folyamatának szintjei (1. ábra)²⁹

Az egyes zenei adottság- és képességvizsgáló tesztek szisztematikus összefoglalását Dombiné Kemény Erzsébet végezte el.³⁰ Ennek során 29 zenei tesztéről és azokhoz kapcsolódóan 87 féle zenei képességről olvasható említés, melyek meghatározásában közel sincsenek egységes nézőpontok. Ugyanakkor legtöbb esetben, amikor zenei tevékenység is kapcsolódik a felméréshez, akkor a feladatok lényegi elemét a zenei azonosság-különbözőség hallás utáni megkülönböztetése adja. A zenei adottságokat tekintve a legelső standardizált zenei teszt elkészítője Carl Seashore volt (1919), tesztjének célja (Seashore Measures of Musical Talent, átdolgozások: 1939; 1956; 1960) a zenei tehetség vizsgálata a 10 és 22 év közötti korosztályában. E vizsgálattal párhuzamosan és ezt követően említést kell tennünk Arnold Bentley (Measures of Musical Abilities, 1966), Wing (1939, 1948, 1957, 1961), Drake (1954; 1957), Farnum (1969) tesztjeiről. Kiemelkedők továbbá Edvin Gordon tesztjei (Musical Aptitude Profile 1965 és 1988 és az Advanced Measures of Music Audiation 1989), melyek szinte egyeduralkodók az angol nyelvterületen. A zenei teljesítménytesztek többsége valamilyen formában vizsgálja a zenei notáció elsajátításának mértékét is. Ezek közül említést kell tennünk a Colwell által készített Music Achievement Testről,³¹ mely a zeneoktatás eredményességének ellenőrzésére elterjedt az Egyesült Államokban az alapfokú oktatás területén. Ugyanakkor elmondható, hogy a teljesen más oktatási rendszerekre kidolgozott tesztek alkalmazása korlátozott.

Ezért a bemutatandó kutatáshoz kapcsolódóan a feladattípusok kialakításában iránymutató Erős Istvánné (1993) vizsgálata volt, aki az általa fejlesztett tesztben a zenei észlelést, a notációval kapcsolatos képességeket és az éneklési képességet a hazai oktatás színterein vizsgálta 3–23 éves korig, az általa mért képességek összességét zenei alapképességeként definiálva. Kétdimenziós modellt

²⁹ TURMEZEYNÉ–MÁTH–BALOGH, 2005. 219.

³⁰ DOMBINÉ KEMÉNY Erzsébet: *A zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalatai*. In: Czeizel E.–Batta A. (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Mahler Marcell Alapítvány–Arktisz Kiadó, Budapest, 1992. 207–248. (Továbbiakban DOMBINÉ, 1992)

³¹ DOMBINÉ, 1992. 229.

alkotott, mely a zenei hallási képességet 14 képességre osztja (1. táblázat), a zenei tevékenységeket kommunikációs folyamatként értelmezve.³² Megfogalmazása szerint a „zenei közlés képessége a kommunikációnak a kéttagú, képzetkapcsolatokkal jellemezhető síkja, amelyben a hangzás és a jelrendszer egy közös közbülső struktúrával alkot kapcsolatot.”³³

	Hallás	Közlés	Olvasás	Írás
Melódia	Dallamhallás	Dallamközlés	Dallamolvasás	Dallamírás
Harmónia	Hangzathallás	Hangzatközlés	Hangzatolvasás	Hangzatírás
Ritmus	Ritmushallás	Ritmusközlés	Ritmusolvasás	Ritmusírás
Hangszín	Hangszínhallás			
Dinamika	Dinamika hallás			

A zenei alapképesség modellje (1. táblázat)³⁴

Vizsgálata a zenei percepciót vizsgáló feladatokon kívül énekes és a zenei írás-olvasással kapcsolatos feladatot is tartalmaz hét vizsgálati csoportra vonatkozóan, melyek közül egy kapcsolódik a felsőoktatáshoz (19–23 éves tanárképző főiskolai ének szakos hallgatók).

A következőkben bemutatandó kutatás újdonsága egyrészt abban rejlik, hogy fő kérdéskörei egyes elemeit tekintve ugyan kapcsolhatók korábbi vizsgálatokhoz (pl.: zenei alapképességek mérése), míg más elemei a korábbi kutatásokat kiegészítik (háttérkérdésekkel való kapcsolatok feltárása) és összefüggéseikben azok eredményeit gazdagíthatják. Mindezt egy speciális területre koncentrálna (pedagógusképzés), az adott képzési terület zenepedagógiai kutatásait erősítve.

Kutatási célok és kutatási kérdések

A longitudinálisra tervezett kutatás célja a képzésbe a 2023/2024. tanévben belépő nappali és levelező tanrendű, csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus és tanító alapszakos hallgatók (n=90, lány: n=81, fiú: n=9) zenei alapképességeinek feltárása a zenei alkalmassági vizsgánál összetettebb, több írásbeli és szóbeli feladatból álló, a zenei tanulmányok megkezdéséhez és a zenepedagógiai munka pontosabb tervezéséhez hasznos, differenciált képességfelmérés során. Azon zenei kompetenciákra fókuszálva, melyeknek fejlettségi szintje a kisgyermekkor zenei nevelés gyakorlatának élményszerű megvalósításához szükséges. Mindezen túl az egyes részterületek közötti kapcsolatok elemzése, háttérváltozókkal való összevetése és az eredmények tükrében javaslatok és további kutatási irányok kijelölése a zenepedagógiai munka hatékonyságának növeléséhez a felsőoktatás e területén.

³² Bár egyes kutatók (TURMEZEYNÉ–MÁTH–BALOGH, 2005) ennek fogalomhasználatát némely esetben vitatják.

³³ ERŐS, 1993. 22.

³⁴ Ua.

A kutatás fő kérdéskörei az alábbiak:

- Hogyan jellemezhető az adott képzésekbe belépő hallgatók zenei alapképességeinek fejlettségi szintje a zenei közlés vizsgált területein?
- Milyen kapcsolat mutatható ki a zenei közlés alapképességének fejlettségi szintje és a hallgatók alapszakja között?
- Van-e összefüggés a zenei közlés alapképességének fejlettségi szintje és a korábbi zeneiskolai tanulmányok között?
- Van-e összefüggés a zenei közlés alapképességének fejlettségi szintje és a korábbi általános- vagy középiskolai kórusban való éneklés között?
- Van-e összefüggés a zenei közlés alapképességének fejlettségi szintje és a hallgatók saját zenei képességének megítélése között?

A mérőeszköz

A 2023/2024. tanév őszi végzett vizsgálatok írásbeli és szóbeli zenei tesztet tartalmaztak: a zenei hallás felmérését hallás utáni éneklési és ritmikai feladatokkal, a zenei közlés vizsgálatát jelek megnevezésével, ritmusközlést ritmuskiegészítéssel és tagolással. Jelen írás az írásbeli feladatok, azaz a zenei közlés eredményeit foglalja össze. Ehhez Nagyné papíralapú tesztjét alkalmaztuk mint mérőeszközt, amelyben a hallgatók a zenei közlés fejlettségét mérő írásbeli feladatokat és a kapcsolódó háttérváltozókat tartalmazó kérdőívet (online) töltötték ki.

A korábban említett, Erős Istvánné és kollégái által kidolgozott írásbeli és szóbeli zenei tesztek közül az alábbi fő feladattípusok kerültek alkalmazásra:

1. a zenei hallás vizsgálata hallás utáni reprodukcióval (hangközhallás, dallamok visszaéneklése és ritmusok visszatapsolása)
2. a zenei közlés vizsgálata jelek megnevezésével, kiegészítéssel és tagolással az alábbiak szerint:

Dallamközlés

Jelek megnevezése:

A feladat a szolmizációs nevek beírása a hangjegyes kottába, a megadott kezdőhang alapján. Ennél a feladatnál a dallamok kottaképe adott volt, a szolmizációs neveket kellett a hangok alá írni, a kezdőhangnak megfelelően, illetve ahhoz viszonyítva. A kottaképek között előjegyzés nélküliek (1., 3., 4. példa), egy kereszt (5. példa) és egy bé előjegyzésűek (2. és 6. példa) fordultak elő. Az egyes itemekhez adható pontszámok: 1. item: 0–8 pont, 2. item: 0–11 pont, 3. item: 0–8 pont, 4. item: 0–9 pont, 5. item: 0–10 pont, 6. item: 0–8 pont. Összesen maximum: 54 pont.

Nevek jelölése:

Betűkottás dallamok vonalrendszerbe írása megadott ritmussal és megadott kezdőhanggal. E feladat esetében egy alkalommal (10. item) volt szükség az adott hang módosítására vagy előjegyzés kitévésére. Az egyes itemekhez adható pontszámok: 7. item: 0–8 pont, 8. item: 0–9 pont, 9. item: 0–8 pont, 10. item: 0–11 pont. Összesen maximum: 36 pont.

Abc-s nevek meghatározása kottakép alapján:

Az összesen 14 hang közül 9 db (64, 28 %) törzshang, azaz módosítás nélküli hang volt. A 11. itemhez adható pontszámok: 0-14 pont. Összesen maximum: 14 pont.

Ritmusközlés

Ritmuskiegészítés:

Ritmussorok kiegészítése megadott ütemmutatónak megfelelően. A feladat kettő, négy ütemből álló ritmussort tartalmazott, melyek egyike 2/4-es (egyszerű páros), másik pedig a 3/4-es (egyszerű páratlan) ütemű volt. Az előre megadott ütemek elemeit is fel lehetett használni, tilos csak azok változtatás nélküli megismétlése volt. Az egyes itemekhez adható pontszámok: 12. item: 0-2 pont, 13. item: 0-2 pont. Összesen maximum: 4 pont.

Tagolás:

A feladat a ritmussorok ütemekre tagolása volt megadott ütemmutató szerint. A feladat során három egyszerű (kettő páros és egy páratlan) ütemre vonatkozóan kellett behúzni az ütemvonalakat. Az ütemek között kizárólag negyed alapúak kaptak helyet. Az egyes itemekhez adható pontszámok: 14. item: 0-3 pont, 15. item: 0-3 pont, 16. item: 0-2 pont. Összesen maximum: 8 pont.

A teljes teszten elérhető maximum pontszám: 116 pont. Az adatok értékelése és elemzése itemenként és feladattípusonként egyenként, majd összesítve, százalékosan történt az IBM SPSS v29 program alkalmazásával. A zenei alapképességek fejlettségi fokát az Erősné (1993) által definiált öt szinthez rendeltük az alábbiak szerint (2. táblázat):

<i>képesség foka</i>	<i>százalékérték</i>
kialakult képesség	86-100%
kialakuló képesség	66-85%
közepesen fejlett képesség	36-65%
kezdeti fejlettségű képesség	16-35%
kialakulatlan képesség	0-15%

A zenei alapképesség foka az elért százalékos eredmény alapján³⁵ (2. táblázat)

A mérőeszközünk megbízhatósága jónak mondható, a teljes teszt, az összevont résztesztek és feladatok *Cronbach-a* értékeit a 3. táblázat tartalmazza.

<i>Feladat</i>	<i>Itemek száma</i>	<i>Cronbach-a</i>
1. feladat	n=6	0,85
2. feladat	n=4	0,88
3. feladat	n=14	0,96
4. feladat	n=2	0,89

³⁵ ERŐS, 1993. 150

5. feladat	n=3	0,79
<i>Szolmizációs ismeretek (1. és 2. feladatok)</i>	n=10	0,91
<i>ABC-hangok ismerete</i>	n=14	0,96
<i>Ritmus ismeretek (4. és 5. feladatok)</i>	n=5	0,87
Teljes teszt	n=29	0,90

A kutatás során alkalmazott zenei teszt megbízhatósági mutatói (n=90) (3. táblázat)

A háttérkérdéseket tartalmazó kérdőív első részében a hallgató születési- és érettségi vizsgájának évére, legmagasabb iskolai végzettsége kérdeztünk rá, valamint arra, hogy jelenleg melyik képzési formában, melyik tagozatra és alapszakra jár. A következő blokkban arra voltunk kíváncsiak, hogy az alap- és középfokú tanulmányai során mennyire kedvelte az ének-zene órákat. 6 fokú Likert skálán lehetett a kedveltség fokát megjelölni (0=egyáltalán nem kedveltem, 5=nagyon kedveltem). A korábbi zeneiskolai tanulmányokkal kapcsolatban három kérdést tettünk fel (Járt-e zeneiskolába/alapfokú művészetoktatási intézménybe? Ha igen, hol, mit tanult és mennyi ideig? Tanult-e más módon valamilyen hangszerezen/hangszereken játszani/énekelni, hol, mit tanult és mennyi ideig?). Ezen kívül arra is rákérdeztünk, hogy az „Alapfokú/középfokú tanulmányai során énekelt-e kórusban? Ha igen, írja a sor mellé, mennyi ideig!”.

A hallgatók zenei énképének kutatásunkhoz kapcsolódó részterületeinek feltérképezésére is kísérletet tettünk. Ezeket a kérdéseket azért tartottuk fontosnak, hiszen a zenei énkép egy olyan affektív tényező, amely nagyban befolyásolja a zenéhez és zenei tevékenységekhez való hozzáállást, valamint a zenei képességek fejlődésére is hatást gyakorolhat.³⁶

Ehhez kapcsolódva három kérdést tettünk fel:

1. „Le tudna-e kottázni egy egyszerű gyermekdalt?” (válaszopciók: 1. igen, 2. kis segítséggel biztosan, 3. nem),
2. „Meg tudna-e tanulni kotta alapján egy egyszerű gyerekdalt?” (válaszopciók: 1. igen, 2. kis segítséggel biztosan, 3. nem)
3. „Karikázza be (jelölje X-szel), mit gondol, milyen mértékben rendelkezik a szakjához, leendő hivatásához szükséges zenei előképzettséggel (ismeretek, készségek, képességek).” Válaszopciók: 0=nagy hiányosságaim vannak e téren; 5=úgy gondolom, rendelkezem a szükséges előképzettséggel.

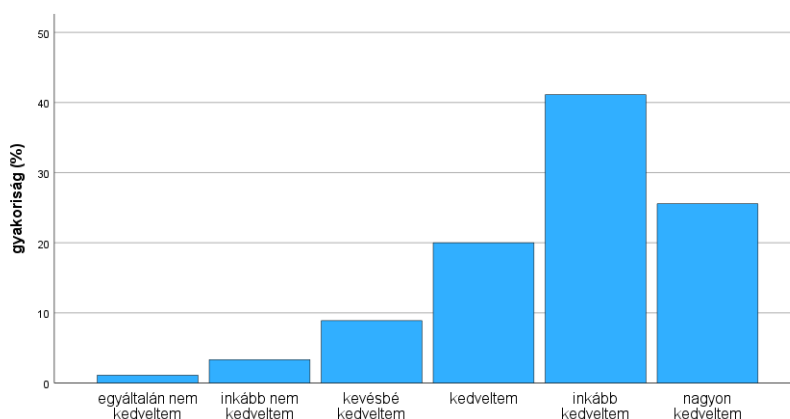
Eredmények

Kutatásunkat a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campusának 2023/24-es tanévének elsőévfolyamos hallgatói között végeztük. A részvétel önkéntes volt. Az írásbeli feladatlapot és a háttérkérdőívet 90 hallgató töltötte ki (lány: n=81, 90%, fiú: n=9, 10%). A lányok és fiúk aránytalan részvételét nem a fiúk alacsony kitöltési hajlandóságának tulajdonítjuk, hanem annak, hogy a

³⁶ JANURIK Márta–SZABÓ Norbert–JÓZSA Krisztián: *A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében*. Magyar Pedagógia, 2020/2. (120), 171–200.

képzésben is hasonlóak a nemi arányok. Ezt és a mintanagyságot is figyelembe véve a nemi különbségek feltárására jelen tanulmányunkban nem térünk ki.

A hallgatók 43%-a ($n=39$) nappali-, 57%-a ($n=51$) levelező tanrendű. Nagy többségük (92%, $n=83$) állami ösztöndíjas, csak 8%-uk ($n=7$) tanul költségtérítéses formában. A kitöltők közel fele (48%, $n=43$) tanító alapszakos, a minta további részét 28%-át ($n=25$) a csecsemő- és kisgyermeknevelők, 24%-át ($n=22$) az óvodapedagógusok alkotják. Az életkorban nagy szórás mutatható ki a teljes mintán (átlagéletkor: $M=27,3$; $SD=9,03$, a legidősebb hallgató 50 esztendő, a legfiatalabb 18). A nappali és a levelező alapszakra járók életkora szignifikánsan eltér egymástól (nappali: $M=20,51$, $SD=0,94$; levelező: $M=32,52$, $SD=8,97$; $t=-9,49$, $p<0,001$). Az életkor szempontjából két csoportot hoztunk létre, a 25 évnél fiatalabb ($N=53$) és annál idősebb ($M=37$) csoportot. Azért a 25 évet választottuk határvonalként, mert úgy gondoljuk, hogy az ennél fiatalabbak még a középiskola vagy szakképzés elvégzése után, legfeljebb néhány év munkatapasztalattal, első diplomájuk megszerzése előtt állnak. A 25 évnél idősebbek már minimum 4-5 éves munkatapasztalattal a hátuk mögött és/vagy már diplomával is rendelkezhetnek/rendekeznek. Ezt alátámasztják a végzettséggel kapcsolatos eredmények is. A kitöltők 81%-a ($n=73$) középfokú végzettséggel-, 11%-a ($n=10$) felsőfokú szakképesítéssel-, 6%-uk ($n=5$) főiskolai-, 2%-uk ($n=2$) egyetemi végzettséggel rendelkezik.



Az ének-zene órák kedveltsége az általános iskolában (2. ábra)

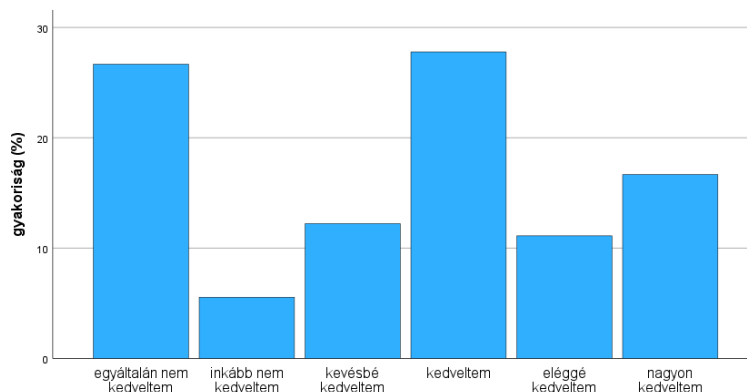
Az ének-zene óra kedveltsége

A válaszadók az ének-zene órát az általános iskolában inkább kedvelték ($M=3,73$, $SD=1,11$), amit az átlagérték mellett a gyakorisági mutatók is alátámasztanak, hiszen legtöbbször ezt a válaszopciót (41%, $n=27$) jelölték meg (2. ábra).

A 6 fokú Likert-skála alkalmazásának köszönhetően, a tantárgy kedveltségét két csoportra – egy, az ének-zene kedveltségéről inkább negatívan és egy, az inkább pozitívan nyilatkozó csoportra – tudtuk bontani. A két csoport között szignifikáns különbséget tudtunk kimutatni. A hallgatók többsége az általános

iskolában inkább kedvelte az énekórát (inkább pozitívan nyilatkozó csoport: $M=0,13$, $SD=0,34$; inkább negatívan nyilatkozó csoport: $M=0,86$, $SD=0,34$; $t=-10,17$, $p<0,001$). Az általános iskolai ének-zene órák negatív irányú kedveltségéről a válaszadók 13%-a ($n=12$) nyilatkozott és csak 1% ($n=1$) mondta azt, hogy egyáltalán nem kedvelte az énekórákat.

A középiskolában az ének-zene órák kedveltsége az általános iskolához képest romlott (általános iskola: $M=3,73$, $SD=1,11$; középiskola: $M=2,42$, $SD=1,79$; $t=7,78$, $p<0,01$). A gyakorisági eloszlásban is eltérés figyelhető meg, hiszen miközben az általános iskolai eredmények egy jobbra tolódó haranggörbével voltak jellemezhetőek, a középiskolában ez bimodális. Ebben az esetben az „egyáltalán nem kedveltem” és a „kedveltem” válaszok voltak a legjellemzőbbek (3. ábra).



Az ének-zene órák kedveltsége az általános iskolában (3. ábra)

A középiskolai ének-zene órák negatív irányú kedveltségébe már a válaszadók 44%-a ($n=40$) tartozott, és a teljes minta 26,7% ($n=24$) mondta azt, hogy „egyáltalán nem kedvelte” az énekórákat. A középiskolában nem tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni az inkább pozitívan nyilatkozó csoport ($M=0,43$, $SD=0,49$) és az inkább negatívan nyilatkozó csoport ($M=0,56$, $SD=0,49$) között ($t=-1,17$, $p=0,25$). Az általános- és középiskolai énekórák kedveltségében nem tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni sem a tagozat, sem az alapszakok, sem a korcsoportok összevetésében.

Az ének-zene órán kívül végzett hangszeres tanulmányok és kórustevékenységek

Zeneiskolába a hallgatók 32%-a ($n=29$) járt. A nappali tagozatos hallgatók közül jelentősen többen tanultak zeneiskolában, mint a levelezősök (nappali: $M=0,49$, $SD=0,50$; levelezős: $M=0,20$, $SD=0,40$; $t=2,95$, $p<0,01$). Szintén szignifikáns különbséget találtunk a korcsoportok között. A 25 évnél fiatalabbakra jellemzőbb, hogy végeztek zeneiskolai tanulmányokat (25-: $M=0,42$, $SD=0,50$; 25+: $M=0,19$, $SD=0,40$; $t=2,39$, $p=0,02$). Zeneiskolában a hallgatók átlagosan 6 évet töltöttek ($M=6,03$, $SD=2,65$), akiknek 48%-a ($n=14$) 7 évet vagy annál több időt fordított általános iskolán kívüli zenetanulásra.

Általános iskolai tanulmányai alatt a hallgatók 29%-a ($n=26$), középiskolában 21%-a ($n=19$) énekelt kórusban. A nappali tagozatosok közül meghatározóan többen énekeltek kórusban általános iskolás korukban, mint a levelezősök (nappali: $M=1,79$, $SD=2,54$; levelezős: $M=0,74$, $SD=1,73$; $t=2,19$, $p=0,03$). Szintén szignifikáns különbséget találtunk a korcsoportok között. A 25 évnél fiatalabbak nagyobb arányban vettek részt általános iskolás korukban kóruséneklésen (25-: $M=1,70$, $SD=2,40$; 25+: $M=0,41$, $SD=1,48$; $t=3,16$, $p<0,01$). A középiskolában nem tudtunk jelentős különbséget kimutatni sem a tagozat, sem az alapszakok, sem a korcsoportok összevetésében. Azok, akik általános és/vagy középiskolás korukban jártak kórusba ($n=33$), átlagban 4 évet ($M=4,21$, $SD=2,77$) töltöttek el ezzel a tevékenységgel.

A zeneiskolai tanulmányokból és a kórusban való éneklésből egy összevont változót is létrehoztunk, amelyet ének-zene órán kívüli zenei tanulmányoknak neveztünk. A hallgatók 49%-a ($n=44$) semmilyen ének-zene órán kívüli zenei tanulmányokat nem végzett. 15,6%-uk ($n=14$) csak zeneiskolába járt, 18,9%-uk ($n=17$) csak kórusba, 16,7%-uk ($n=15$) mindkettőbe. A nappali tagozatosok (nappali: $M=1,46$, $SD=1,21$) és a 25 évnél fiatalabbak (25-: $M=1,36$, $SD=1,21$) is szignifikánsan aktívabban vettek részt ének-zene órán kívüli zenei tanulmányok végzésében, mint a levelezősök ($M=0,71$, $SD=1,02$; $t=3,20$, $p<0,01$) vagy a 25 évnél idősebbek (25+: $M=0,57$, $SD=0,93$; $t=3,50$, $p<0,001$).

Önbevalláson alapuló zenei képesség (zenei énkép)

Szerettük volna felmérni, hogy a hallgatók miként vélekednek a szak elvégzéséhez kapcsolódó zenei képességeikről a képzésbe való belépéskor. Két kérdés a zenei írás-olvasás képességéhez kapcsolódott. A válaszadók 41%-a ($n=37$) úgy nyilatkozott, hogy önállóan nem, 46%-a ($n=41$) kis segítséggel, 13%-a ($n=12$) önállóan is le tudna kottázni egy egyszerű gyermekdalt. A hallgatók 17%-a ($n=15$) önállóan nem, 46%-a ($n=41$) kis segítséggel, 13%-a ($n=12$) önállóan meg tudna tanulni egy egyszerű gyermekdalt. A hallgatók 6 fokú Likert-skálán (0-nagy hiányosságaim vannak, 6-rendelkezem a szükséges előképzettséggel) válaszolhattak arra a kérdésre, hogy „Mit gondol, milyen mértékben rendelkezik a szakjához, leendő hivatásához szükséges zenei előképzettséggel (ismeretek, készségek, képességek)?”. A kapott átlagértékek alapján ($M=2,64$, $SD=1,22$) a hallgatók közepesnek ítélik meg előzetes zenei tudásukat. Ezen belül 7%-uk ($n=6$) úgy véli, hogy teljes mértékben, szintén 7%-uk ($n=6$) viszont egyáltalán nincs birtokában az elvárt zenei ismereteknek. A zenei énkép egyes dimenzióinak eredményeit százalékpontokká alakítottuk. A különböző dimenziók alapstatisztikáit az 4. táblázatban közöljük.

Zenei énkép	Minimum	Maximum	M	SD
Kottázott gyermekdal	0	100	36,11	34,37
Megtanult gyermekdal	0	100	55,56	33,50
Szakhoz kapcsolódó kompetencia	0	100	52,89	24,41
Összevont mutató (%p)	0	100	49,75	23,09

A zenei énkép dimenzióinak alapstatisztikai mutatói (4. táblázat)

A teljes minta eredményeit figyelembe véve a szakhoz kapcsolódó kompetencia és a daltanulás között nincs szignifikáns különbség ($t=0,78$, $p=0,43$), azonban a kottázás, mind a daltanuláshoz ($t=-5,9$, $p<0,001$), mind a szakhoz kapcsolódó kompetenciához ($t=-5,06$, $p<0,001$) alacsonyabb értékű. A hallgatók ezen a területen érzik magukat a legkevésbé felkészültnek.

A nappali tagozatos hallgatók mindhárom kérdésben kompetensebbnek gondolják magukat a levelező tagozatosoknál (kottázni gyermekdal: nappali: $M=1,00$, $SD=0,69$, levelező: $M=0,51$, $SD=0,61$; $t=3,59$, $p<0,01$), (megtanulni gyermekdal: nappali: $M=1,31$, $SD=0,65$, levelező: $M=0,96$, $SD=0,63$; $t=2,54$, $p=0,01$), (zenei előismeretek: nappali: $M=3,08$, $SD=0,98$, levelező: $M=2,31$, $SD=1,29$, $t=3,19$, $p<0,01$).

Az alapszakok összevetését a három kérdés esetében is elvégeztünk. A csecsemő- és kisgyermeknevelő valamint az óvodapedagógusok között meghatározó eltérést találtunk mind a daltanulás (csecsemő- és kisgyermeknevelő: $M=0,88$, $SD=0,66$; óvodapedagógusok: $M=1,32$, $SD=0,65$; $t=-2,28$, $p=0,03$), mind a zenei előismeretek esetében (csecsemő- és kisgyermeknevelő: $M=2,12$, $SD=1,30$; óvodapedagógusok: $M=3,27$, $SD=0,93$; $t=3,02$, $p<0,01$). Az óvodapedagógusok a tanítókhoz képest is pozitívabban vélekedtek zenei előismereteikről (tanító: $M=2,63$, $SD=1,18$; óvodapedagógusok: $M=3,27$, $SD=0,93$; $t=0,35$, $p=0,01$).

A két korcsoport közül a 25 év alattiak jelentősen kompetensebbnek érzik magukat mind a daltanulás (25-: $M=1,26$, $SD=0,65$; 25+: $M=0,89$, $SD=0,61$; $t=2,72$, $p<0,01$), mind a kottázás (25-: $M=0,91$, $SD=0,69$; 25+: $M=0,46$, $SD=0,60$; $t=3,18$, $p<0,01$) területén.

A zenei közlés vizsgálatának eredményei

A teszt első részében a feladatok a szolmizációs- és az ABC-s hangok ismeretéhez kapcsolódtak. Az első feladatban, ahol a szolmizációs neveket kellett beírni a hangjegyes kottába a megadott kezdőhang alapján, jó eredményt értek a hallgatók ($M=81,21$, $SD=19,99$). Az eloszlást tekintve a 66%-nál (a kialakuló képesség vagy annál fejlettebb) jobban teljesített a minta 86%-a, míg 35% alatt (kezdeti fejlettség vagy annál alacsonyabb) csak 4%-uk. A betűkottás feladat az előzőnél nehezebbnek bizonyult (feladat 1.: $M=81,21$, $SD=19,99$; feladat 2.: $M=75,11$, $SD=23,45$; $t=3,69$, $p<0,01$). Az eloszlást tekintve a 66%-nál (a kialakuló képesség vagy annál fejlettebb) jobban teljesített a minta 81%-a, míg 35% alatt (kezdeti fejlettség vagy annál alacsonyabb) már 10%-uk. Az ABC-s hangok ismerete a 30%-os teljesítményt sem érte el ($M=26,36$, $SD=35,06$). Az eloszlást tekintve a 66%-nál (a kialakuló képesség vagy annál fejlettebb) már csak a minta 14%-a, míg 35% alatt (kezdeti fejlettség vagy annál alacsonyabb) már a 66%-uk. A három feladat összevont átlageredménye 65% lett ($M=65,44$, $SD=17,80$), ami a közepes fejlettség felső határát jelenti.

Sem a résztesztben, sem az egyes feladatok összehasonlításában nem volt a nappali és levelező szakos hallgatók között különbség. Az alapszakok összehasonlításában több szignifikáns eltérést is találtunk. A tanító szakosok a 2. feladatban (tanító: $M=81,33$, $SD=15,80$; csecsemő- és kisgyermeknevelő: $M=68,96$, $SD=24,68$, $t=-2,25$, $p=0,03$), az ABC-s hangok ismeretében (tanító: $M=34,74$, $SD=31,74$; csecsemő- és kisgyermeknevelő: $M=12,28$, $SD=29,97$; $t=-2,87$, $p<0,01$)

és a részteszt összevont eredményében is jobban teljesítettek, mint a csecsemő- és kisgyermeknevelők (tanító: $M=70,21$, $SD=12,60$; csecsemő- és kisgyermeknevelő: $M=60,88$, $SD=15,95$; $t=-2,66$, $p=0,01$).

A két korcsoport között ebben az esetben is kimutatható volt szignifikáns különbség. Annak ellenére, hogy a 25 év alattiak kompetensebbnek érezték magukat mind a daltanulás, mind kottázás területén az 1. (25-: $M=76,75$, $SD=22,75$; 25+: $M=87,59$, $SD=12,98$; $t=-2,86$, $p<0,01$) és 2. (25-: $M=70,32$, $SD=26,29$; 25+: $M=81,97$, $SD=16,70$; $t=-2,57$, $p=0,01$) feladatokban, valamint a teljes részteszten (25-: $M=61,94$, $SD=20,16$; 25+: $M=70,45$, $SD=12,35$; $t=-2,48$, $p<0,01$) is rosszabbul teljesítettek, mint az idősebbek.

A második résztesztbe tartozó 4. (ritmuskiegészítéssel) és 5. (ütemvonalas) feladat, a zene matematikai, számolási ismereteihez kapcsolódott. A két feladat százalékpontjai jelentősen különböznek egymástól (4. feladat: $M=39,72$, $SD=42,38$; 5. feladat: $M=47,58$, $SD=34,49$; $t=-2,46$, $p=0,02$). A 4. feladat átlagteljesítménye a kezdeti fejlettségű képesség, míg az 5. feladat a közepesen fejlett képesség kategóriájába esett. A 4. feladatban a gyakoriság eloszlást tekintve, a 66%-os (a kialakuló képesség vagy annál fejlettebb) eredményt a hallgatók közel egy harmada (32%), míg a 35% alatti (kezdeti fejlettség vagy annál alacsonyabb) 59%-uk ért el. Az 5. feladatban a kialakuló képesség vagy annál fejlettebb kategóriába szintén a hallgatók egy harmada (31%) került, de alacsonyabb lett (34%) a legrosszabbul (35% alatti) teljesítők száma. Ezen részteszt összevont átlaga ($M=44,87$, $SD=34,45$) a közepesen fejlett képesség tartományába esik.

Sem a résztesztben, sem az egyes feladatok összehasonlításában nem volt a nappali és levelező szakos hallgatók között különbség. Az alapszakok összehasonlításában szignifikáns eltérést találtunk. A tanító szakosok a 4. feladatban jobban teljesítettek, mint a csecsemő- és kisgyermeknevelők (tanító: $M=45,93$, $SD=43,62$; csecsemő- és kisgyermeknevelő: $M=24,00$, $SD=37,13$; $t=-2,20$, $p=0,03$). Szintén a 4. feladatban találtunk különbséget a két korcsoport között. Hasonlóan a szolmizációs feladatokhoz, ebben az esetben is a 25 évnél idősebbek értek el jobb eredményt (25-: $M=31,13$, $SD=40,10$; 25+: $M=52,03$, $SD=43,05$; $t=-2,36$, $p<0,02$).

A teljes teszten a hallgatók átlagosan 68%-os teljesítményt nyújtottak ($N=68,97$, $SD=19,15$). A képesség fokának szempontjából a kitöltők teljesítményét az 5. táblázatban foglaltuk össze.

<i>Képesség foka</i>	<i>százalékérték</i>	<i>hallgatók %-a</i>
kialakult képesség	86–100%	18 %
kialakuló képesség	66–85%	51 %
közepesen fejlett képesség	36–65%	24 %
kezdeti fejlettségű képesség	16–35%	6 %
kialakulatlan képesség	0–15%	1 %

A kitöltők teljesítménye a képesség fokának szempontjából (5. táblázat)

A teljes teszten elért eredmények alapján nem volt a nappali és levelező szakos hallgatók között meghatározó a különbség. Az alapszakok összehasonlításában egy szepontról találtunk jelentős eltérést. A tanító szakosok a teljes teszten magasabb %pontot értek el, mint a csecsemő- és kisgyermeknevelők (csecsemő- és kisgyermeknevelő: $M=63,48$, $SD=16,71$; tanító: $M=73,86$, $SD=14,23$; $t=-2,72$, $p<0,01$). Külön figyelemfelkeltő eredmény, hogy miközben a 25 évnél fiatalabbak jelentékeny mértékben részesültek hangszeroktatásban és jártak kórusba, az írásbeli teszten az idősebbek jobban teljesítettek (25+: $M=65,13$, $SD=21,57$; 25+: $M=74,46$, $SD=13,48$; $t=-2,52$, $p=0,01$).

Érdekességképpen megemlítendő, hogy a zenei közlés tekintetében a felmérés alapjául szolgáló zenei tesztek³⁷ a főiskolai hallgatók összesített eredményei a kialakult képesség³⁸ fokát mutatták. Természetesen ez jelen esetben nem lehet összehasonlítás alapja sem az életkort (a korábbi vizsgálatba bevont hallgatók életkora volt,) sem a vizsgált populációt (tanárképző főiskola 1–4. évfolyam ének szakos hallgatói) tekintve.

Összefüggésvizsgálatok

Összefüggésvizsgálatokat végeztünk a háttérkérdések, az írásbeli teszt résztesztjeinek, valamint a háttérváltozók és írásbeli teszt eredmények összevetésben is.

Elsőként az énekórák kedveltségének kapcsolatait kerestük az általános- és középiskola, valamint egyéb zenei tevékenységek végzése között. Az általános iskolai énekórák kedveltsége közepes erősségű kapcsolatban áll a középiskolai énekórák kedveltségével ($r=0,48$, $p<0,01$), valamint azzal, hogy járt-e zeneiskolába ($r=0,30$, $p<0,01$), kórusba ($r=0,31$, $p<0,01$) a Hallgató, illetve azzal, hogy megtud-e önállóan tanulni egy gyermekdal ($r=0,29$, $p<0,01$) és hogyan vélekedik zenei előismereteiről, alkalmasságáról ($r=0,21$, $p<0,05$). Az eredményekből nem következtethetünk egyértelműen arra, hogy akik az általános iskolában szerették az ének órát, azok a középiskolában is kedvelték, mert amikor összehasonlítottunk az énekórák iránt inkább pozitív vagy inkább negatív attitűddel rendelkező válaszadók általános- és középiskolai eredményeit csak közepes erősségű korrelációkat találtunk (inkább negatív csoport ált. isk.-középisk.: $r=0,48$, $p<0,001$; inkább pozitív csoport ált. isk.-középisk.: $r=0,44$, $p<0,001$).

A középiskolai énekórák kedveltsége, már csak az általános iskolai énekórák kedveltségével ($r=0,48$, $p<0,01$), a zeneiskolába járással ($r=0,28$, $p<0,01$) és a gyermekdal önálló megtanulásával ($r=0,28$, $p<0,01$) áll gyenge, de szignifikáns kapcsolatban. Érdekes eredményt kaptunk a zeneiskolába járással való összefüggés további feltárásával kapcsolatban, hiszen gyenge, de jelzés értékű kapcsolatot ($r=0,23$, $p=0,03$), csak azzal a csoporttal kaptunk, akik a középiskolában kevésbé kedvelték az ének-zene órákat.

A zeneiskolai tanulmányok az életkorral ($r=-0,28$, $p<0,01$) és a tagozattal ($r=-0,31$, $p<0,01$), valamint a középiskolában az énekórát inkább kedvelők csoportjának eredményeivel ($r=-0,23$, $p=0,03$) mutatnak negatív korrelációt,

³⁷ ERŐS, 1993

³⁸ Uo. 152.

valamint a zenei énkép egyes elemeivel (daltanulás: $r=0,48$, $p<0,001$; kottázás: $r=0,51$, $p<0,001$; alkalmasság: $r=0,33$, $p<0,01$) közepes erősségű kapcsolatot. A korábbi eredmények ismeretében ezekről az összefüggésekről elmondhatjuk, hogy azok, akik korábban zeneiskolába jártak, úgy ítélték meg, hogy a zenei képességek szempontjából kompetensebbek, akik pedig nem jártak előtte zeneiskolába, inkább alulértékelték magukat. A személyes kompetenciáról való vélekedések, azonban az írásbeli eredményekre hivatkozva nem voltak megalapozottak, sőt ellentétes irányúak voltak.

A kórusban való éneklés szintén az életkorral ($r=-0,33$, $p<0,01$) és a tagozattal ($r=-0,28$, $p<0,01$) mutat negatív korrelációt, valamint a szakhoz illeszkedő alkalmassággal ($r=0,23$, $p=0,03$) gyenge kapcsolatot. A zenei énkép mindhárom eleme közepes erősségű kapcsolatban áll egymással (6. táblázat).

	Megtanulni gyermekdalt	Szakhoz zenei kompetencia
Kottázni gyermekdalt	0,53**	0,49**
Megtanulni gyermekdalt	-	0,39**

Megjegyzés: ** $p<0,001$

A zenei énkép három elemének összefüggései (6. táblázat)

A részesztek egyes feladatai csak néhány háttértényezővel állnak gyenge kapcsolatban. Az 1. feladat az legmagasabb iskolai végzettséggel ($r=0,26$, $p=0,01^*$), a korcsoporttal ($r=0,29$, $p=0,01^{**}$) és a gyermekdal önálló megtanulásával ($r=0,25$, $p=0,02^*$). A 2. feladat a korcsoporttal ($r=0,23$, $p=0,03^*$), a szakkal ($r=0,24$, $p=0,03^*$), a szakhoz kapcsolódó előismeretekkel ($r=0,26$, $p=0,01^*$) és a daltanulással ($r=0,29$, $p<0,01^{**}$). A 3. feladat, amelyben az ABC-nevek ismeretéhez kapcsolódott, markánsabb összefüggések rajzolódtak ki. A jobb teljesítmény szorosabb kapcsolatban áll a zeneiskolába járással ($r=0,47$, $p<0,001^{**}$), a szakkal ($r=0,33$, $p=0,01^{**}$), valamint a gyermekdal önálló megtanulásával ($r=0,35$, $p<0,001^{**}$) és a szakhoz kapcsolódó előismeretekkel ($r=0,27$, $p=0,01^*$). Érdemes megjegyezni, hogy a zeneiskolai tanulmányok nem mutattak összefüggést a szolmizációs hangok ismeretével.

A ritmusismeretekhez kapcsolódó 4. feladat csak a korcsoporttal ($r=0,25$, $p=0,02^*$), míg az 5. feladat a zeneiskolába járással ($r=0,26$, $p=0,01^*$), a gyermekdal önálló megtanulásával ($r=0,23$, $p=0,03^*$) és a szakhoz illeszkedő előismerekkel ($r=0,21$, $p=0,05^*$) függenek kis mértékben össze.

A teljes teszten elért eredmények a zeneiskolába járással ($r=0,24$, $p=0,02^*$), a gyermekdal önálló megtanulásával ($r=0,37$, $p<0,001^{**}$), a szakhoz illeszkedő előismeretekkel ($r=0,28$, $p<0,01^{**}$), a korcsoportokkal ($r=0,21$, $p=0,05^*$) és a szakkal ($r=0,25$, $p=0,02^*$) korrelálnak.

Az írásbeli teszt egyes feladatainak és részesztjeinek összefüggésvizsgálatait is elvégeztük. Az két szolmizációs feladat ($r=0,72$, $p<0,001$) és a két ritmusfeladat ($r=0,88$, $p<0,001$) együttjárása szoros kapcsolatot jelez. Az ABC-s hangok ismerete azonos erősségű korrelációban áll minden más feladattal (1. feladat: $r=0,37$, $p<0,001$); 2. feladat: $r=0,44$, $p<0,001$; 4. feladat: $r=0,42$, $p<0,001$; 5. feladat: $r=0,41$, $p<0,001$).

Összefoglalás

A képzésbe belépő hallgatók zenei alapképességeinek fejlettségi szintje a zenei közlés területén átlagosan 68%, ami a kialakuló képesség kategóriájába tartozik. Pozitívum, hogy ebbe a kategóriába a hallgatók 51%-a esik, míg további 18% kialakult képességgel rendelkezik. A hallgatók 31%-a közepesen fejlett vagy annál gyengébb képességű. Az egyetemi képzésben ők szorúlnak a legnagyobb odafigyelésre, és számukra legszükségesebb a felzárkóztatás. A teszt egyes feladatai közötti teljesítmény szignifikánsan eltért egymástól. Legkönnyebbnek az 1. feladat bizonyult, amelyben a szolmizációs neveket kellett beírni a hangjegyes kottába. A betűkottás feladat az előzőnél, míg az ABC-nevek ismeretét mérő feladat, az előző kettőnél is nehezebbnek bizonyult. Összességében ez érte el a legalacsonyabb pontszámot.

Az alapszakok közül a tanító szakosok jelentősen jobban teljesítettek, mint a csecsemő- és kisgyermeknevelők, mind a teljes teszten mind a résztesztek különböző feladatain (2., 3. és 4. feladat).

A zeneiskolai tanulmányokat korábban végző hallgatók eredményei a szolmizációs hangok ismeretéhez kapcsolódó 1. és 2. feladatban nem jobbak, mint a zeneiskolába nem járóké, de mind az ABC-hangok ismeretében, mind a ritmussal összefüggő feladatok, mind pedig a teljes teszten jobban teljesítettek. Külön figyelemfelkeltő eredmény, hogy miközben a 25 évnél fiatalabbak szignifikánsan nagyobb mértékben részesültek hangszeroktatásban és jártak kórusba, az írásbeli teszten az idősebbek jobban teljesítettek.

A kórusban való éneklés semmilyen összefüggésben nem állt az írásbeli teszt feladataival, ami alapján úgy véljük, hogy jelentősen pozitív hatást nem tudott gyakorolni a korábbi kórusban eltöltött idő és tapasztalat a Hallgatóink tesztünkben mért zenei kompetenciáira.

Eredményeink alapján azok, akik korábban zeneiskolába jártak, úgy ítélték meg, hogy a zenei képességek szempontjából kompetensebbek, akik pedig nem jártak előtte zeneiskolába, inkább alulértékelték magukat. A személyes kompetenciáról való vélekedések, azonban az írásbeli eredményekre hivatkozva nem voltak megalapozottak, sőt ellentétes irányúak voltak.

A kapott átlagértékek alapján a hallgatók közepesnek ítélik meg előzetes zenei tudásukat. A szakhoz kapcsolódó kompetencia és a daltanulás között nem tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni, azonban a kottázás, mind a daltanulásnál, mind a szakhoz kapcsolódó kompetenciánál alacsonyabb értékű. A hallgatók ezen a területen érzik magukat a legkevésbé felkészültnek. A nappali tagozatos hallgatók mindhárom kérdésben kompetensebbnek gondolják magukat a levelező tagozatosoknál.

További kutatási irányok és javaslatok

A további kutatási irányok közül elsősorban a felsőoktatás területére szeretnénk fókuszálni, ugyanakkor nem kerülhető meg a háttérkérdések és a teszteredmények összefüggései alapján a korábbi iskolai szintek megemlítése.

Az alapfokú oktatást tekintve különösen a felső tagozaton mindenképp előtérbe kellene helyezni az elméleti ismeretek más módszerekkel való, a gyermekek

életkorához és személyiségéhez közelebb álló, gyakorlatorientáltabb és élményközpontúbb átadását. Mivel a zenei közlés általunk vizsgált elemei mind olyan zenei összetevők ismeretét és alkalmazását feltételezték, melyek főképp ehhez az életkorhoz kapcsolódnak és melyek az alapfokú iskolai ének-zene oktatás részét képezik.

A középfokú oktatás esetében érdemes lenne alapkutatásokat végezni, amelyek középpontjába szintén a tudástranszfer formáinak újragondolását lehetne állítani, mivel a kutatási eredmények jelzik ezen az iskolafokozaton az ének-zene órák kedveltségének jelentős csökkenését.

Jelen kutatás folytatásaként további feladat a felmérés digitális részének (hangközhallás, dallamok visszaéneklése, ritmusok reprodukálása) elemzése és a tesztekhez kapcsolódó kvalitatív eredmények kiértékelése. E vizsgálat folytatásaként pedig a belépő hallgatók zenei alapképességeinek mérése minden év szeptemberében, a mérőeszköz tökéletesítése és az egyes, különböző években mért eredmények összevetése. Fontosnak tartjuk továbbá a kutatásban korábban részt vett hallgatók zenei fejlődésének követését utánmérésekkel (pl.: az első évfolyam alapozó zenei kurzusait követően és/vagy a képzés végén), az eredmények összevetését a korábbi mérésekkel. Illetve mindezzel párhuzamosan a kutatás kiterjesztését más képzőhelyek vonatkozásában és az eredmények összehasonlítását, a mérések eredményei alapján ajánlások készítését a felsőoktatás e területére vonatkozóan. Mivel kutatási eredményeink alapján a 2023. évben a vizsgált képzésekbe belépő Hallgatóink közel harmada (31%) közepesen fejlett vagy annál gyengébb képességű, így indokolt e csoport egyéni/kiscsoportos mentorálása, továbbá olyan, például digitális oktatási anyagok készítése, melyek alkalmasak az egyéni gyakorláshoz speciálisan e képzési területre vonatkoztatva. A „jobban teljesítő” hallgatók esetében pedig a „finomhangolás” lehet egy további feladatunk, melynek során a zenei közléssel kapcsolatos tipikusnak mondható tévesztések korrigálása és alaposabb elméleti, gyakorlati megközelítése lehet a cél az adott alapszakokra szabva.

Irodalom

- DARABOS Ferencné: *Főiskolai helyzetjelentés egy felmérés alapján*. Az ének-zene tanítása, 1988/3. 105–108.
- DOHÁNY Gabriella: *A zenei műveltség és az ének-zene tanulásával kapcsolatos háttérváltozók összefüggéseinek empirikus vizsgálata a középiskolás tanulók körében*, PhD értekezés, Szeged, 2013.
http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1943/1/Disszertacio_dohany.pdf
- DOMBINÉ KEMÉNY Erzsébet: *A zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalatai*. In: Czeizel Endre–Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Mahler Marcell Alapítvány–Arktisz Kiadó, Bp., 1992. 207–248.
- ERŐS Istvánné: *Zenei alapképesség*. Szerk.: Nagy József. Akadémiai Kiadó, Bp., 1993.
- GEMBRIS, Heiner: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Wissner-Verlag, Augsburg, 1997.
- GIFFORD, Edward: *The Musical Training of Primary Teachers: Old Problems, New Insights and Possible Solutions*. British Journal of Music Education, 1993/1. (10.) 3–46.
- G. RIGGS, Ronald: *A Survey of the Musical Background of Students Attending the St. Cloud State Teachers College*. 1947.
- HOLDENLAND, Hilary–BUTTON, Stuart: *The teaching of music in the primary school by the non-music specialist*. British Journal of Music Education. 2006/1. (23.) 23–38.
<http://dro.dur.ac.uk/1974/1/1974.pdf?DDD29+de+d4ss>
- JANURIK Márta: *Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon*, Magyar Pedagógia, 2007/4. 295–320.
- JANURIK Márta–PETHŐ Villő: *Flow élmény az énekórán a többségi és a Waldorf iskolák összehasonlító elemzése*, Magyar Pedagógia, 2009/3. 193–226.
- JANURIK Márta–SZABÓ Norbert–JÓZSA Krisztián: *A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében*. Magyar Pedagógia, 2020/2. (120.) 171–200.
 DOI: 10.17670/MPed.2020.2.171
- JÓZSA Krisztián: *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest, 2007.
- KIS Jenő Kálmánné–dr. KENESEI Éva: *Változások a tanító szakos hallgatók zenei tanulmányaiban és műveltségében*, Doktori (PhD) értekezés, Veszprém, 2010.
http://konyvtar.unipannon.hu/doktori/2010/Kis_Jenone_dissertation.pdf
- KOUTSOUPIDOU, Theano: *Self-Assessment in Generalist Preservice Kindergarten Teachers' Education: Insights on Training, Ability, Environments, and Policies*. Arts Education Policy Review, 2010/3. (111.) 105–111.
 DOI:10.1080/10632911003626937
- L. NAGY Katalin: *Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőíves felmérés tükrében*. 2009. <http://ofi.hu/az-enek-zene-tantargy-helyzete-egy-kerdoives-felmeres-tukreben>
- NAGYNÉ ÁRGÁNY Brigitta: *A zenei előképzettség összetevőinek komplex vizsgálata óvodapedagógus és tanító alapszakos hallgatók körében a Kaposvári Egyetemen*, (Doktori disszertáció) 2019.
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/19302/nagyne-argany-brigitta-phd-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- NAGYNÉ ÁRGÁNY Brigitta: *A zenei nevelés egyes kérdéseinek vizsgálata óvodapedagógus hallgatók körében*. In: Dávid János (szerk.) Tanszéki tanulmányok. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Szakmódszertani Tanszék, Kaposvár, 2014. 78–110.
- ÖZMENTEÚA, Sabahat–GÜRGENB, Elif Tekin: *Pre-school and elementary school pre service teachers' learning outcomes for music*. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2010/9. 444–449.
DOI: [10.1016/j.sbspro.2010.12.178](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.178)
- RÉTI Anna: *Az alkalmassági vizsgáról*. In: Az ének-zene tanítása, A Művelődési Minisztérium módszertani folyóirata, 1989/4. 145–146.
- RUSSELL-BOWIE, Deirdre: *Cross-national Comparisons of Background and Confidence in Visual Arts and Music Education of Pre-Service Primary Teachers*. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 2010/4. (35.) 64–78.
<http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol35/iss4/5>
- SUOMI, Henna: *Future primary school teachers lack the necessary competence to teach music*. In: *Proceedings of the International Society for Music Education 34th World Conference on Music Education*. Published in Australia in 2020 International Society for Music Education (ISME) Suite 148 45 Glenferrie Road 545–553.
<https://www.isme.org/sites/default/files/documents/Proceedings%20of%20the%202020%20ISME%20WORLD%20CONFERENCE.pdf>
- SUŠIĆ, Blaženka Bačlija: *Preschool Teachers' Music Competencies Based on Preschool Education Students' Self-Assessment*. *Croatian Journal of Education*, 2018/1. (20.) Sp. Ed. 113–129.
- TAKÁCS Viola: *Tantárgyi attitűdök struktúrája*, Magyar Pedagógia, 2001/3. 301–318.
- TURMEZEYNÉ Heller Erika: *A tanító- és óvodapedagógus-képzésbe belépő hallgatók zenei hallásának vizsgálata*. *Pedagógusképzés*, 2007/1–2. 85–96.
- TURMEZEYNÉ Heller Erika–MÁTH János: *A zenei írás-olvasási képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata 2–8. osztályosok körében*. Geniusz Műhely, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, MATEHETSZ Kiadványsorozata, 2014.
- TURMEZEYNÉ HELLER Erika–MÁTH János–BALOGH László: *Zenei képességek és iskolai fejlesztés*. Magyar Pedagógia, 2005/2. 207–236.

Abstract

STUDY OF THE LEVEL OF MELODY AND RHYTHM COMMUNICATION ABILITIES AMONG FIRST GRADE PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING BA STUDENTS

For the last thirty years, in professional journals several articles have been published on the efficiency of music education of students entering higher education. These works mostly diagnosed the current situation (Réti, 1989) from the aspect of deficiency of musical abilities. Nowadays, emphasis has been put on seeking ways to advance, in which the experiences and the motivation to learn are in focus (Nagyné, 2019). The aim of our research is to explore the level of melody and rhythm skills at the beginning of the higher education (Erős, 1993) and their relationship between the background variables. In the light of the findings nearly a third of the students belong to the moderately advanced or weaker category. The results of those who previously studied at a music school are significantly better and we found differences in the comparison of bachelor's programs. Based on the research, priority areas can be determined from the beginning of the music education at this level.

Tóth Sándor Attila

**A GÖRÖG-RÓMAI MITOLÓGIA TANÍTÁSA
KÉPZŐMŰVÉSZETI ALKOTÁSOK SEGÍTSÉGÉVEL****Bevezetés**

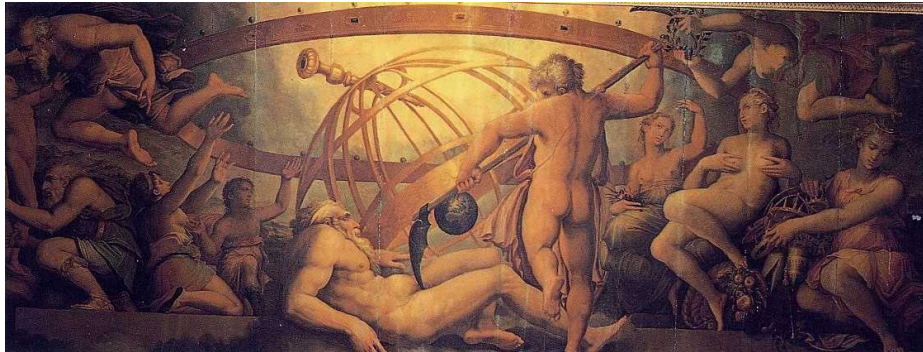
A tanítóképzésben a *Magyar nyelv és irodalom* műveltségterület irodalomtörténeti képzése során egyre távolabb kerül a hallgatóktól a görög-római mitológia, amely azonban napjainkig jelen van a líratörténetben. Ami még a két világháború korában, a latintanítás hozadékaként, az akkori diákok számára evidencia volt (pl. Kronosz, az olimposzi istenek, Héraklész, Sziszüphosz, Tantalosz stb.), addig az európai és a magyar kultúrkörben ismert mítoszi alakokról egyre kevesebb tudásunk, s nehezen is tudják elképzelni a görög-római világ isteneit. Ennek orvoslására hívhatjuk segítségül a képzőművészet (festészet) világát, hol a képi ábrázolás, a megjelenítés, a kép és a történet (szöveg) interakcióján keresztül a mitológia alapjai megismerésének, mélyebb folyamatainak megértésének s a felidézés képességének útjait jelentheti. A képi ábrázolás jelen esetben a kép és a szöveg (történet) interakcióját jelenti, vagyis a kép segít a megértésben, ugyanakkor a látvány, felidézés, a történet *elmondására* sarkall, visszaidézi a történetet és a szereplőket. A mítoszok középpontja a *mitologéma*, vagyis a történet genezise, a fabuláció oksága, vagyis, miért keletkezett a történet.¹ Ennek példája lehet Niobé története, aki megsértette Apollón és Artemisz anyját, Latonát: neki tizennégy gyermeke volt (hét fiú és hét lány), Latónának pedig csak kettő. Büszkeségében becsmérelte az isteni szülőt, mire az fiával, Apollónnal lenyilaztatta a gyermekeket. A mitologéma ebben az esetben, hogy Apollón nyíla a halál, ugyanis a pestisjárványok okozója, ebbe pusztultak bele a gyermekek. Valamint az, hogy fájdalomában kősziklává változott: Kis-Ázsiában látható a Szüphilosz-hegy egyik sziklája, amely nőalakot formál, melyen patak csordogál le. Ez a könnyeit örökké hullató Niobé mitologémája.²

A következőkben néhány istenség ábrázolását s a képi megjelenítését vizsgáljuk. megjeleníthető itt többek között Kronosz, Apollón és Ámor, Aphrodité, Daidalosz és Ikarosz, valamint a Múzsák és a Khariszok (Gráciák). E mitológiai alakok együtt is megjelennek, így egyik történet szinte beleszövődik egy másikba. Közülük válogatunk összefoglalónkban. Elsőként nézzük Kronosz alakját.

¹ L. ehhez: MELENSZKIJ, Jelezar: *A mítosz poétikája*, ford. KOVÁCS Zoltán. Gondolat, Bp., 1985.

² A mítoszokat saját narrációban mondjuk el. A felhasznált mitológiai kézikönyvekben könnyen hozzáférhetőek e történetek. L. KERÉNYI Károly: *Görög mitológia*. Gondolat, Bp., 1977. Itt: 146–147. L. még: GRAVES, Robert: *Görög mítoszok I–II*. Európa, Bp., 1970; GERÉB József, szerk.: *Az Olympus. Görög-római mythologia. Függelékül a germán népek istentana*. Athaeneum, Bp., 1901. Stb.

Kronosz–(Khronosz)–Saturnus



1. kép: Giorgio Vasari (1511–1574): Uranosz megcsonkítása Kronosz (Saturnus) által

Az alábbi képen Uranosz és Kronosz hatalomváltását (apja helyébe lép) látjuk. Az istenek halhatatlanok, így Kronosz kasztrálja apját. Ennek eszköze egy sarló, ami később kaszaként jelenik meg s az istenség attribútuma (jellemzője). Az isten, hogy e drasztikus hatalomváltás ne fordulhasson többet elő, felfalja gyermekeit, kivéve Zeust, akit csellel megmentenek, így majd végbemegy a generációváltás, s jön Zeus, vagyis az olimposzi istenek kora. Így ki is rajzolódik a három isten-nemzedék: Uranosz, Kronosz, Zeus.



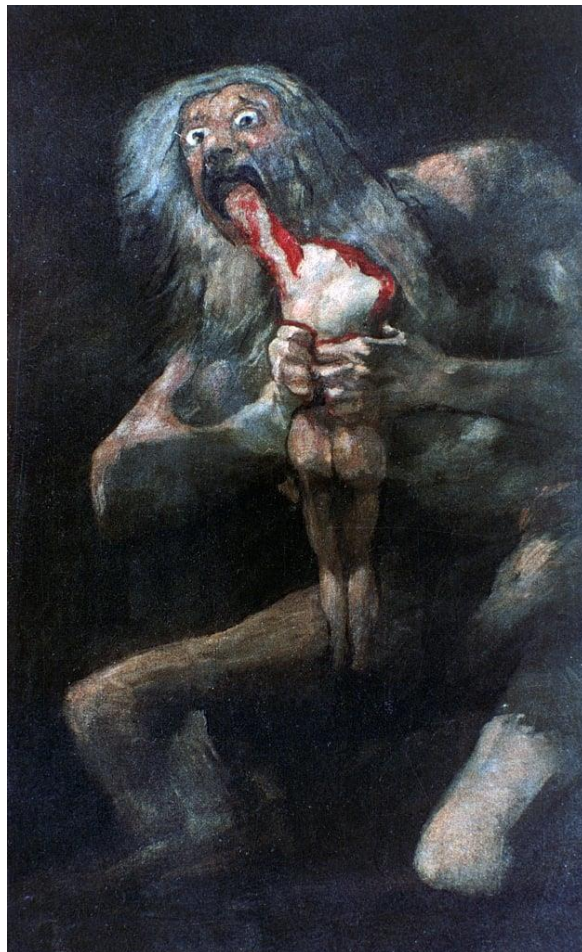
2. kép: Saturnus-ábrázolás egy régi metszeten

Kronosz két sajátossága a sarlóval, kisebb kaszával való kasztrálás s annak *lényegi* kiemelése, valamint a gyermekek felfalása, alkalmas arra, hogy összeolvadjon funkciója a vele rokon hangzású Khronoszéval, aki időistenség. E jelenség a *pszeudomorphosis*, vagyis olyan funkciók olvadnak össze istenalakokban, akiknek alakjai távol állnak egymástól, viszont egyik tulajdonsága átkerül a másikra. Jelen esetben Kronoszé az időére: a sarló/kasza és a felfalás az idő rontó, pusztító tevékenységével lesz rokon, így ábrázolásukban is összeolvadnak funkcióik, sőt, az idő szerepét teljességgel átveszi Kronosz.

Ide tartozik még a Kronosz romanizálása is. Itt Saturnus, akít az égből száműzve Közép-Itáliába, Latiumba menekült, s itt megteremtette az aranykort. Latium elnevezése a latin *lateo* (rejtőzni) igéből ered, a római történelem második aranykora pedig Augustus uralmához kötődik. A mitológiai és a történelem összefonódik, Augustus uralmának legitimizációja a saturnusi (arany)idők visszahozatala: *Pax Romana*.



3. kép. Peter Paul (Pierre-Paul) Rubens (vagy Peter Paul vagy Petrus Paulus) festménye (1577–1640) 1636–1637 Madrid. Prado Múzeum – részlet



4. kép: F. de Goya (1821–1823) Saturnus-ábrázolása

Már a pszeudomorphozison átment Kronosz ábrázolását látjuk a németalföldi festő, Vaenius emblémáján. Könyvének különlegessége, hogy színes nyomdai változata is megjelent (1683). Az ábrázolás ekphrasziszát (leírását) adhatjuk: közepesen robosztus, erős alak, a szárnyas idő, kaszával, amellyel mindent tönkretesz. A szoborként ábrázolt szépségistennők, a három Grácia felé sújt. A lába alatt két mitológiai alak: Ámor (Cupido), a szerelem istene. Láthatóak attribútumai: szőke haja (gyermekisten, s a gyermekek haja általában szőkés), íja és nyilai (Ámor nyila a szerelem). A másik alak a gyógyítás istene Aszklepiosz (Aesculapius), Apollón fia, akinek kezében kígyós bot van, az egészség jelképe. Mindkettő eltiporta, de meg nem ölheti őket. A kép üzenete: az Idő tönkretesz a szépséget, a szerelmet és az egészséget is. A rontó s teremtő idő dichotómiája is értelmezhető: az idő teremt is (kairosz, időpillanatok), majd rombol.



5. kép: Vaenius (Van Veen; 1556–1629): Az idő mindent tönkretesz

Apollón

Apollón (latinosan: Apollo) sokfunkciójú istenség. Megtestesíti a férfiszépséget, a harmóniát és a költészetet is. Ahogy jeleztük, Apollón nyila a halál, hiszen Napis-tenség, a nyilak a Nap sugarai, amelyek szárazságot okoznak, ez pedig az állatok elhullását, bomlását, ami kedvez a pestisjárványok megjelenésének. Jelzője (epiteton ornans) így az *egeres* vagy *egérölő* Apollón, hiszen e kistrágcslók jelzik a járvány kitörését.

Az Itáliában élő francia festő, Nicolas Poussin (1594–1665) *Tánc az idő zenéjére* című festménye a bukást ábrázolja mind a felső, mind az első képsíkban.



6. kép: Poussin: Tánc az idő zenéjére (1638)

Nézzük először az időszimbólumokkal teletűzdelt alsó képsíkot. A sarokban a szárnyas idő, lanttal, ő szolgáltatja a zenét. Előtte egy gyermek homokórát tart, amely a ciklikus és az egyenes vonalú idő jelképe is. A másik felén a képnek szintén egy gyermek, buborékot fúj, amely az emberi élet jelképe: homo bulla, az emberi élet csak buborék, növekszik, majd hirtelen eltűnik. A gyermek mögött Janus, előretekintő idős, és hátratekintő fiatal arccal: Jelentése: az idős arc a bizonytalan jövőt fürkészi, mi lesz a sorsa, a fiatal pedig a múltat kutatja. A középen lévő négy allegorikus alak (egy férfi és három nő) táncol. A bukás allegóriái: hátul a férfialak a Szegénység, mellette a Munka, amellet a Gazdagság, majd a Fényűzés, amely csábít minket, de vissza is taszíthat a szegénységbe.

A felső képsíkban Phaeton története: ő Apollón héroszi fia, de nem hitte sorsát, így végig akarta hajtani az égen a Nap kocsiját. Nem volt rá képes, ezért halállal lakolt. A barna lovon ülve látjuk, mögötte Apollón, a lovak előtt a Hajnal (Aurora), mögöttük pedig a Hórák (Évszakok). A kép és a mítosz interakciója áll a művész szolgálatában, mondandójának kifejezésében.



7. kép: Michel Dorigny (1616–1665): Apollón és a Múzsák

Apollón a Múzsák karvezetője is. A Múzsák Zeusz és Mnémoszüné (az Emlékezet, hiszen a költészet visszaemlékezés: emlék, emlékezet, emlékkép) kilenc leánya: Urania (Csillagászat), Kleio (Történetírás), Melpomené (Tragédia), Erato (Szerelmi költészet) Polihümnia (Himnuszalkotás), Euterpe (Zene), Terpsikhore (Tánc), Thalia (Színház és Komédia), Kalliope (Eposz). Érdekes, hogy a görögök-nél csak mesés csillagászat és a prózai történetírás is itt kap helyet.



8. kép: Francesco Albani (1568–1660): Apollón és Daphné (1615/1620 körül)

Apollón a költészet istene is. Egyrészt megkapja a csínytevő Hermésztől az általa, a teknősbéka páncéljából és bélhúrokból készült lantot, másrészt pedig, Amorról való vetélkedése eredményeként, szerelembe esik a halandó Daphnéval. Őt üldözve szerelmével az istenek a lányt babérfává változtatják (ez a *daphne/daphnis* jelentése is), mire az istenség az első szerelem emlékére tép egy ágat, koszorút készít, s majd ez kerül a győztesek (a költői versenyek győztese és a hadvezérek) fejére. A metamorfózist Ovidius meséli el *Metamorphoses* című művében: 1. 452–467.

*Daphnéért lobogott legelőszőr lánggal Apolló,
mit nem a véletlen, de Cupido vad dühe gyújtott.
Épp miután lenyilazta a delusi isten a sárkányt,
látta, miként akar ő hajlítani íjat ideghez:
„Ej, te garázda kölyök, mi közöd hadi fegyvereinkhez?”
szól hozzá, az ilyent a mi vállunk hordja csak illőn;
mert vadakat s ellenséget mi tudunk vele löni,
kik, mely szörnyü-hasú tetemét tág térre teríti,
puffadozó Pythont csak imént vertük le nyilakkal.
Légyen elég neked az, hogy fáklyád némi szerelmet
gyújt itt-ott: a dicsőséget, mi miénk, sose kívánd.”
Mondta Venus fia most: „Mindent átlóhet az íjad,
ám az enyém téged, Phoebus; s valamint tealattad
más mindenki, olyan mélyen vagy a hírben alattam.”
Szól, s a magas levegőt szeli-szeldesi szárnya serényen,
majd meg is áll árnyas Parnassus legtetejében,
s két más-másdolgú vesszőt vesz elő tegezéből:
egy szerelem-taszítót és egy szerelembe-taszítót.
Mely fölgyújt: aranyos, hegyezett, csupa szikra a vége;
mely tovaűz: tompult, s álom-nehezék van a nádján.³*

A képen a Daphné üldöző Apollón, egy felhőn a nevető Ámor, hiszen vetélkedésükben a Napisten nem tudja őt lenyilazni (nyíla a halál), ő viszont sebet ejt szívére (nyíla a szerelem).



9. kép: Apollón a Nap kocsiján – falfreskórészlet

³ OVIDIUS: *Átváltozások*, ford. DEVECSERI Gábor, Európa, Bp., 1982. 23.

Daidalosz és Ikarosz és a meszótész, a közép elmélete

A mítoszokról a hőstörténetekre térünk át, most a krétai mondanakör részeként Daidalosz és Ikarosz elbeszélésére. A történet szerint Kréta királyának, Mínosznak, torz gyermeke született: félig ember, félig bika. Azért, hogy elrejtse, odahívatta a kor mitikus építőmesterét, aki létrehozta, felépítette a labirintust, aki egyébként feleségének, Pasziphaénak is segített bűnös vágya kielégítésében. Nehogy kifecsse Daidalosz a titkát, nem engedte el Krétáról, így a mester szárnyakat épített, s fiával nekilátott a tenger átszelésének. A baljóslatú utat s Ikarosz pusztulását szintén Ovidius írta meg a *Metamorphoses*-ben (8. 183–235.). Pieter Brueghel ez alapján festette meg képét.



10. kép: Brueghel (1525?–1569): Daidalosz és Ikarosz

Lent a halász, remegő nádszárral míg halakat fog,
botra hajolt pásztor, s ekevasra hajolva a szántó,
látja, meg is döbben, s azt véli: kik útjuk a légben
így veszik, égilakók. Ők meg balkéz fele hagyták
Juno szent Samosát (Paroson túl, Deloson is túl),
jobbra Lebinthus esett tőlük s dúsmézü Calymne;
ekkor a gyermek kezd a szilaj röpdülésnek örülni,
és vezetője fölé száguld, vágy vonja az égbe,
tör magasabbra utat. Lágyítja közelben a hó Nap
tollai illatozó viaszát, körítő kötelékét;
olvad a könnyű viasz: csupaszon csap-csapkod a karja,
s már evezőtlenül nem fog vele csöpp levegőt sem,
ajka kiált, apját szólítja, de elnyeli ekkor
áradatába a kék tenger, mely róla nevet nyer.
Ekkor a bús apa - már nem is az! - szól: „Icarus!” így szól,
„Icarusom, hol vagy? Nyomodat hol-merre kutassam?”
„Icarus!” így harsan: s meglátja a tollat a habban;
már átkozza találmányát, teszi sírba a testet,
s kapta nevét az egész tájék amaz ott-nyugovóról.⁴

⁴ OVIDIUS–DEVECSERI, 1982. 217.

A szövegrészlet jól mutatja a kép és a szöveg interakcióját, Brueghel az ovidiusi leírás szerint halad, s mindazt ábrázolja, amit Ikarosz látott. Daidalosz kevésbé, mert ő középen repült, viszont túlélte. Talán éppen ezért érdekes sorsa, amelyet Dsida Jenő (1907–1938) is felvállal a *Kréta szigetén* című verse utolsó sorában:

*Színek szitálnak, szép színek, csoda-örömek lányok ajkán s mégis
rabság ez a sziget: ostoba, mostoha dajkám.
Futkosnak furcsa, fitos őzek, Jupiter árnyas tölgyei aranypiros
makkot esőznek s a lelkem egyre nyugtalan.
A lelkem egyre nyugtalan: őrizteti Minos a tengert, őrséggel
rakja meg körben a sziklát s távolról, az azúrkék hullámgyűrűkkel,
sürgető üzenetek hiába locsognak a parthoz.
Halkan szívembe járkál egy messzi múlt feledt csodája s halkabban
a halk muzsikánál, emlékeztet minden a tájra, hol felnyitottam szememet,
s tengeren túlról idejárnak szerelmes, szőke szellemek, groteszk,
imbolygó, édes árnyak. S amíg titokban felkeres, mi régi létem titka
volt, lány kezével sárga, beteges lángot gyújt szemembe a honvágy.
- Nem kellene a szép színek! Nekem csak szebbek kellene! Nekem
rabság e szép sziget! Vigyetek hát el, szellemek! Különben összefoltozom
minden szavamat, olvadt viaszkkal összeragasztom e csillogó nagy
tollakat s hasonlatos leszek a madárhoz, aki ujjong!
Minden rabságnak vége van: és porkoláb száz sem elég, mert nem
gázol a porba lábam. Szabad az ég! Szabad az ég! A szám remeg és szárny
lebeg a vállamon s kacagva nap csiholt halálomon: Icarus sorsát
vállalom.⁵*

Ahogy említettük, Daidalosz túléli, mert középen halad. Arisztotelész meszótész-elméletének és Horatius *aurea mediocritas* (arany közép) gondolatának felhasználója a képzőművészet is. Hivatkoztunk már Vaenius emblémakönyvére. Az erény ábrázolásában (a következő képen) az Erény (Virtus) áll középen. Tükrörbe néz, mert az erényes élet ezt megengedi, a másik kezében egy bőségszaru, ugyanis az erényes élet javakat is jelent. Mellette fekete ruhában a Zsugoriság őrzi pénzét, a másik oldalán sárga ruhában a Pazarlás mértéktelenül szórja vagyonát. A felső képsíkban a festő megörökítette Daidalosz és Ikarosz történetét. A középen repülő apa túléli, még a túl lent, majd túlságosan fent szálló fiú, amikor a Nap megoldasztja a viaszt, amely a tollakat tartja, szörnyethal. A két képsík egymás erősíti, s a *közép* elméletének könnyű megértését teszi szemmel is láthatóvá.

⁵ <https://www.magyarirok.hu/dsida-jeno/k/kreta-szigeten>



11. kép: Vaenius emblémája az Erényről, ami középen áll.

Ez a történet is a bukás megjelenítése, amely alatt is látható egy régi *Metamorphoses*-kiadás rézmetszeteként. Alatta latin epigramma:

*Ad patrios fines dum sumptis Icarus alis
Aerias carpit cum genitore vias.
Subvolat ad Solem proprius, mox cera liquescit
Inque necaturas praecipitatur aquas.*⁶

⁶ Értelmező fordítása: „Amikor már a hazai határoknál szeli a légi utat Icarus atyjával a kölcsönvett szárnyakkal, közel repül a Naphoz, majd a viasz lágyul, és a fulladást okozó vízbe bucskázik.”



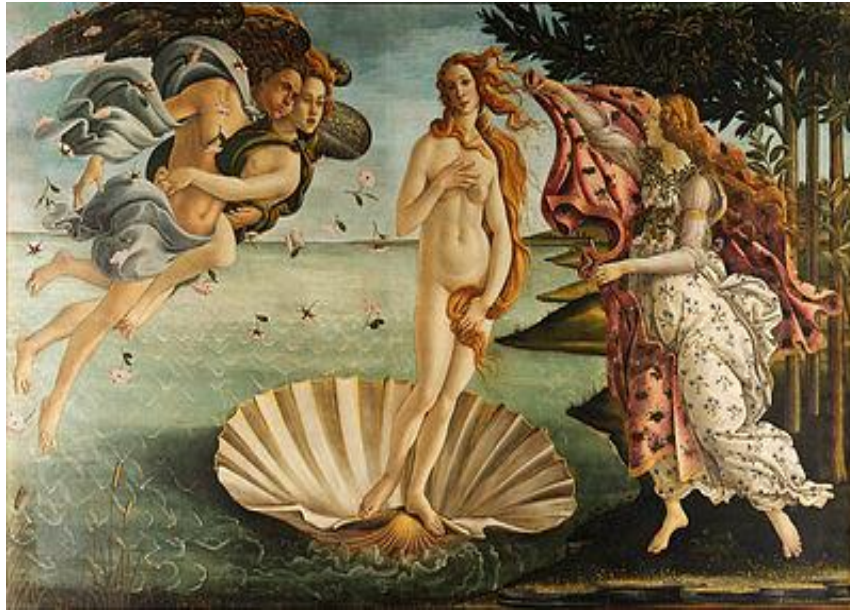
12. kép: Van De Passe Crispijn (1594–1670) Ovidius Metamorphoséséhez készült rézmetszete (1603/1604)

Aphrodité/Venus

Ugyan megtörtént Aphrodité római szinkretizmusa, Venus mégis mást jelentett a rómaiaknál. A görög Aphrodité azonban a szerelem, a szépség istennője, és római azonosulásával a tavaszé (április). Sandro Botticelli (1445–1510) alatt látható képe, *Venus születése*, felidézi a mítoszt: Uranosz kasztrálásakor egy vércsepp a tengerbe hullt, *fehér hab* (*aphrosz*) keletkezett, majd kiemelkedett az istennő a tengerből. Az itáliai reneszánsz szépségeszményéhez híven ábrázolja Botticelli. Római viseletű haj és hajszín (vörös), a mellékalakok pedig: balról Zephürosz (a tavaszt hozó nyugati szél) és Aura, jobbról pedig Flóra, aki a mezítelen istennőt igyekszik betakarni.

Még érdekesebb azonban a kompozíció második része, a *Tavasz* című kép, ahol a festmény jobb és baloldala egyaránt mítoszi ihletésű. A jobb oldalon három alak. Kívülről haladva: Zephürosz, aki Ovidius *Fastija* (*Római naptár*) szerint el akar csábítani egy halandó lányt, Khloriszt (latin: Chlois), aki az istenek segítségét kéri s átváltozik Flórává. Ezt a jelenetet ábrázolja a festő a három alakkal. A baloldalon a három Grácia, Venus kísérői, szépségistennők, mellettük pedig Hermész (Mercurius), az istenek hírnöke é a hírek értelmezője, magyarázója. A festő szándéka: a mítoszokkal el kell magyarázni a képet. Ennek is van azonban irodalmi forrása: Horatius 1. 30., Venushoz szóló carmenje:

*Óh, Venus, Cnidos és Paphos égi hölgye
hagy el ékes Cyprusod, és repülj át
tömjénnel hívó Glycerám varázs-szép
földi lakába.*



13–14. kép: Botticelli Venus születése és A Tavasz (Primavera) című festménye

*A tüzes fiú, s övük oldva mind a
Gráciák, mind-mind ide, és a Nimfák
és a nélküled komor Ifjúság is
Mercuriusszal.⁷*

⁷ HORATIUS összes versei. Corvina, Bp., 1961. 115. SZABÓ Lőrinc fordítása.

C A R M E N XXX.

A D V E N E R E M.

*Rogat Venerem Horatius ut domestico Glyceræ
sacrificio interfit.*

O Venus, regina Cypri Paphique,
Sperne dilectam Cypron, & vocantis
Thure te multo Glyceræ decoram
Transfer in ædem.

Fervidus tecum puer, & solutis
Gratiæ zonis, properentque Nymphæ, 5
Et parum comis fine te Juventas,
Mercuriusque.

15. kép: Horatius verse latinul egy régi 17. századi kiadásból

Összegzés

A mítoszok képzőművészeti megjelenítése külső koncentráció is, hiszen a festészeti ábrázolások képi nyelvbe is bepillantást nyerhetünk. Festők, stílusok, mítoszok jelenhetnek itt meg a maguk komplexitásában, szolgálva a humán műveltséget és az irodalmi műveltségterület tudásbázisát. A mítosz és kép interakciója végigkíséri a művészettörténetet, s a posztmodernnek is alapja. Tanítása, szemléltetése e látásmódot szolgálja.

Irodalom

- GERÉB József (szerk.): *Az Olympus. Görög-római mythologia. Függelékül a germán népek istentana.* Atheneum, Bp., 1901.
GRAVES, Robert: *Görög mítoszok I–II.* Európa, Bp., 1970.
HORATIUS összes versei. Corvina, Bp., 1961.
KERÉNYI Károly: *Görög mitológia.* Gondolat, Bp., 1977.
MELENSZKI, Jelezar: *A mítosz poétikája,* ford. KOVÁCS Zoltán. Gondolat, Bp., 1985.
OVIDIUS: *Átváltozások,* ford. DEVECSERI Gábor. Európa, Bp., 1982.

Absract

**TEACHING GREEK-ROMAN MYTHOLOGY WITH THE HELP OF
FINE ARTS BARGAINING**

During literary history training, Greek-Roman mythology is getting further away from students, which, however, is present in lyric history to the present day. As for the two world wars, as a result of Latin teaching, it was an evidence for students at that time (eg Kronos, Olympic gods, Heracles, Sisyphos, Tantalos, etc.), while we are less and less knowledgeable in the European and Hungarian culture. We can call on the world of fine arts (painting), where it can mean, through the interaction of visual representation, representation, image and story (text), to understand the basics of mythology, the ability to understand the basics of mythology.

Keywords: myth, mythology, mythology, depiction, painting, image and text interaction

Eötvös József Főiskola
6500 Baja, Szegedi út 2.
Felelős kiadó: az Eötvös József Főiskola rektora

Nyomdai kivitelezés:
Apolló Média Kft.
www.apollomedia.hu



HU ISSN 2064-1060

DANUBIUS NOSTER

SZERZŐINKRŐL

Dr. BENCE Erika, egyetemi tanár
Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Magyar Tanszék
erika.bence@ff.uns.ac.rs

BELLÓK Bernadett, egyetemi hallgató doktorandusz,
KRE PPKE BTK, Angol Nyelvészeti Tanszék Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest
detti.bellok@gmail.com

Dr. BERNHARDT Renáta PhD
EKKE JC, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Tanszék, Jászberény
bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu

Dr. FAJT Balázs PhD, egyetemi adjunktus
BGE PSZK, Nyelvtudományi Doktori Iskola Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék, Bp.
fajt.balazs@uni-bge.hu

FEHÉR Ágota, egyetemi tanársegéd
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
feher.agota@kre.hu

Dr. GILÁNYI Magdolna PhD, egyetemi adjunktus
ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Társadalomtudományi Tanszék, Budapest
gilanyi.magdolna@tok.elte.hu

Dr. HUSZÁR-SAMU Nóra PhD, főiskolai adjunktus
PTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs
MTA-PTE Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport
huszar.nora@ejf.hu

Dr. ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna, egyetemi tanár
Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Magyar Tanszék
csapo@eunet.rs

LADÁNYI Éva, főiskolai tanársegéd
EJF, Pedagógusképző Intézet, Baja
ladanyi.eva@ejf.hu

Dr. LEHMANN Miklós PhD, egyetemi docens
ELTE TOK, Társadalomtudományi Tanszék, Budapest
lehmann.miklos@tok.elte.hu

LEHOCZKY Mária Magdolna, mesteroktató
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
lehoczky.maria.magdolna@kre.hu

Dr. MAGYAR Ágnes PhD, egyetemi adjunktus
EKKE PK Jászberényi Campus, Jászberény
magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu

NAGYNÉ Dr. ÁRGÁNY Brigitta, egyetemi adjunktus
MATE, Neveléstudományi Intézet, Kaposvár
Nagyne.Argany.Brigitta@uni-mate.hu

Prof. Dr. PAP Ferenc, dékán, egyetemi tanár
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
pap.ferenc@kre.hu

Dr. POGÁNY Csilla, főiskolai docens
EJF, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet, Baja
pogany.csilla@ejf.hu

DANUBIUS NOSTER

SZERZŐINKRŐL

SZABÓ ÁRON, DLA doktorjelölt, mesteroktató
MKE, Doktori Iskola, Budapest
EJF, Pedagógusképző Intézet, Baja
szabo.aron@ejf.hu

Dr. SZABÓ Norbert, egyetemi adjunktus
MATE, Neveléstudományi Intézet, Kaposvár
Szabo.Norbert@uni-mate.hu

Dr. SZETÉY Szabolcs, intézetvezető, egyetemi docens
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
szetey.szabolcs@kre.hu

Dr. habil. TÓTH Sándor Attila, főiskolai tanár
SZTE JGYPK, Szeged – EJF PI, Baja
toth.sandor.attila@ejf.hu

